

## Trabajo Fin de Grado

Lectura en alumnado con síndrome de Down:  
propuesta desde la lectura fácil para favorecer la  
comprensión lectora.

Reading in students with Down's Syndrome:  
proposal from easy reading in order to boost the  
reading comprehension.

Autor

Félix Magallón Pardillos

Director

María Ángeles Garrido Laparte

Facultad de Educación

2020/2021

## Índice

1. RESUMEN .....	3
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	4
3. MARCO TEÓRICO .....	6
3.1. Lectura .....	6
3.1.1. Concepto de la lectura .....	6
3.1.2. Procesos que intervienen en la lectura .....	8
3.1.2.1. Procesos de bajo nivel (PBN).....	8
3.1.2.2. Procesos de alto nivel (PAN) .....	10
3.2. Síndrome de Down y lectura .....	15
3.2.1. Conceptualización de “Síndrome de Down” .....	15
3.2.2. Desarrollo evolutivo de las personas con síndrome de Down.....	16
3.2.2.1. Características generales .....	16
3.2.2.2. Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas .....	19
3.2.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en personas con síndrome de Down .....	22
3.3. Lectura fácil .....	26
3.3.1. Concepto de lectura fácil .....	26
3.3.2. Beneficios de la lectura fácil en alumnos con discapacidad intelectual .....	29
4. MARCO LEGISLATIVO .....	32
4.1. La lectura en la LOMLOE.....	32
4.2. La lectura en el currículo de Aragón .....	33
5. MARCO PRÁCTICO .....	36
5.1. Justificación.....	36
5.2. Orientaciones al profesorado .....	38
5.3. Propuesta práctica .....	40
5.3.1. Finalidad de la propuesta .....	40
5.3.2. Objetivos .....	41
5.3.3. Metodología .....	41
5.3.4. Explicación de la propuesta .....	42
5.3.4.1. Actividad propuesta .....	42
5.3.4.2. Evaluación .....	48
6. CONCLUSIONES .....	49
7. BIBLIOGRAFÍA .....	52
8. ANEXOS .....	60

## **1. RESUMEN**

En este trabajo, se trata el concepto y procesos implicados en la lectura, así como los aspectos relativos al síndrome de Down, alumnado al que va dirigido nuestro trabajo y finalmente la lectura fácil, herramienta que nos va a ayudar a favorecer la comprensión lectora de estos alumnos. Posteriormente, se revisan los documentos legales que rigen la función docente expuestos en la LOMLOE y en el currículo de Aragón, para conocer de qué manera se entiende y se desarrolla la lectura en Educación Primaria, en concreto en cuarto de primaria, a la par que el decreto 188 y la Orden 1005 que regulan la respuesta inclusiva. Por último, se elaboran unas sesiones, dirigidas a cuarto de Educación Primaria. Con estas, se pretende entender cómo gracias a la lectura fácil, los alumnos con dificultades en la lectura también pueden llegar a una buena comprensión lectora. Dentro de las sesiones, se diseñarán unas actividades que confirmarán la hipótesis.

**Palabras clave:** Lectura, síndrome de Down, lectura fácil, comprensión lectora, Educación Primaria.

## **ABSTRACT**

In this work, on the one hand, the concept and the processes involved in reading are discussed. as well as aspects related to Down syndrome, students in whom our work is directed and finally easy reading, a tool that will help us promote reading comprehension. Subsequently, the legal documents that govern the teaching function exposed in the LOMLOE and in the curriculum of Aragon are reviewed, to know how reading is understood and developed in Primary Education, specifically in fourth grade, at the same time as Decree 188 and Order 1005 that regulate the inclusive response. Finally, some sessions are developed, aimed at the Primary Education room. With these, it is intended to understand how, thanks to easy reading, students with reading difficulties can also achieve good reading comprehension. Within the sessions, activities will be designed to confirm the hypothesis.

**Key words:** Reading, Down's syndrome, easy Reading, Reading comprehension, Primary Education.

## 2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Durante muchos años, la lectura ha sido un privilegio al que sólo algunas personas podían acceder. Conforme pasaron los años, el aprendizaje de la lectura dejó de formar parte de un reducido grupo social para dar paso al uso diario de toda la población.

La lectura es fundamental para todos, ya que, a través de los libros, textos escritos, artículos, etc. que vamos leyendo, las personas se van formando, aprendiendo, siendo más críticos, etc. Además, la lectura favorece la participación como ciudadanos activos ya que permite acceder a la información presentada en lenguaje escrito. “Si no se aprende a leer, uno queda, por tanto, en cierto modo, excluido de la sociedad por lo que no puede participar activamente en ella” (Bosch y Fernández, 2014; Hughes, 2006).

La lectura, es un acto que hacemos a menudo, ya sea leyendo las notificaciones que nos llegan al móvil, los títulos de portadas, noticias o simplemente el nombre de nuestro alimento favorito. Este conocimiento nos ha hecho más críticos y tolerantes. Aunque este proceso sea algo normal en nuestras vidas, existen personas que tienen dificultades para realizarlo, y esto puede ser debido a la pasividad de la sociedad ante las dificultades de aquellas personas que no se ciñen a la “normalidad” que se ha impuesto en el mundo en el que vivimos.

A pesar de que queda mucho camino por recorrer, hay personas que sí están dispuestas a cambiar y ayudar a aquellas personas que tengan algún tipo de dificultad y ayudarlas sin discriminaciones, rechazos, etc. Para ello, existen diferentes métodos, programas, ayudas, etc., para acceder a la información. Uno de ellos, es el que vamos a trabajar en este TFG, la lectura fácil. La lectura fácil es una herramienta que consiste en adaptar textos para que se mejore la comprensión lectora en aquellos alumnos con dificultades en la lectoescritura o, en nuestro caso, personas con síndrome de Down.

Uno de los motivos que me ha llevado a tratar este tema es porque considero que la lectura es un aspecto fundamental en nuestra sociedad, y esta debe ser más trabajada y con unas herramientas que consigan que este aprendizaje llegue a todos los alumnos. Además, considero que es imprescindible saber que la lectura es una de las fuentes más importantes a la hora de ofrecer oportunidades y que, sin estas habilidades, sería inviable conseguirlas.

En España, en el año 2016, vivían, según la EDAD (Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia) alrededor de 35000 personas con

Síndrome de Down. Por ello, cuando me di cuenta de que tenía la oportunidad de hacer un trabajo en el que pudiera relacionar la lectura y los niños con síndrome de Down, supe que era el TFG idóneo. Además, considero que todos deberíamos de estar informados sobre este aspecto ya que dentro de nuestra sociedad existe una amplia diversidad y sería conveniente saber cómo trabajar, tratar, comportarse, etc. con personas con alguna necesidad.

El objetivo principal de este trabajo es ver cómo, los alumnos con síndrome de Down, tal y como nos dicen Troncoso, V. y Del Cerro, M. (1998), Buckley, S. (1992), Navarro y Candel (1992), pueden conseguir una lectura funcional si se trabaja con ellos desde una metodología que pueda favorecer aquellas habilidades en las que existan dificultades. Por ello, la lectura fácil es el recurso elegida para comprobar si gracias a ella, se puede optimizar este aprendizaje apoyándose en sus puntos fuertes y reforzando sus puntos débiles. El objetivo debe ser aportarles las suficientes pautas y estrategias para favorecer una comprensión lectora significativa y, además, una buena autonomía en cuanto a la lectura.

La lectura fácil funciona mejor con algunos alumnos que con otros. No existe un método específico que supla todas las necesidades y se adapte perfectamente a las características de cada persona, por ello, es importante que, como futuros docentes, conozcamos las necesidades de nuestro alumnado y en base a ello, podamos elegir una metodología u otra. Es decir, es necesario que creemos una educación de calidad para todo nuestro alumnado, sin dejar en ningún momento que nadie se quede atrás. Para ello, es importante que estemos formados en casi todos los ámbitos para poder entender y trabajar aquello en el que nuestro alumnado encuentre dificultades y, poder de esta manera, dar la respuesta más adecuada.

Vistos los puntos principales que se van a tratar en este trabajo y sus justificaciones, vamos a explicar las competencias que van a ver reflejadas a lo largo de este TFG:

- CT02 - Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y transcendente, diseñando y desarrollando situaciones que atiendan a la diversidad del alumnado y lo impliquen en su aprendizaje y su trabajo.
- CE04 - Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.

- CE06 - Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
- CE13 - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

### **3. MARCO TEÓRICO**

En este marco teórico, se pretende presentar la lectura fácil como un recurso beneficioso para el aprendizaje de la lectura en el alumnado con síndrome de Down. Para ello, en primer lugar, se llevará a cabo una revisión del concepto de lectura y los procesos implicados en ella (cognitivos, metacognitivos y motivacionales). A continuación, se expondrán las principales características de los niños con síndrome de Down, haciendo especial hincapié en el aprendizaje de la lectura en este tipo de alumnado. Finalmente, explicaremos la lectura fácil y sus características para poder desarrollar el marco práctico.

#### **3.1. Lectura**

##### **3.1.1. Concepto de la lectura**

El término lectura aparece recogido en la Real Academia Española (2014) como: “el acto de leer”, o “la interpretación del sentido de un texto”. Sin embargo, estas definiciones integran, pero no definen todos los procesos involucrados dentro de la lectura. Por ello, se citan a continuación otros autores que sí explican los procesos implicados en la lectura en su definición.

Moreno, V. (2004), expone que la lectura es una operación de interpretación y obtención de ideas para construir opiniones, inferencias, conocimientos, etc. y, posteriormente, llegar a elaborar valoraciones. Gómez Yebra (2016) añade, que leer es hacer de un texto ajeno, algo propio.

Parada, A. (2017) de acuerdo con las ideas expuestas en los párrafos anteriores, considera la lectura como “un volver a presentar” el discurso que ha establecido el autor desde otro ángulo, desde la mirada personal y social del lector. Estamos hablando de las representaciones y de las prácticas de los lectores como “hacedores o constructores” del texto. Quintero, A (1985) completa esta información, afirmando que, “la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción, por la cual el sentido codificado por un

autor en estímulos visuales se transforma en la mente del lector.” (p. 562) Por tanto, tal y como expone Mialaret (1990), un mismo texto puede ser interpretado de distintas maneras dependiendo de la actividad psíquica de cada lector.

De esto, podemos decir que la lectura implica un proceso de interacción entre dos escenarios. Por un lado, el creado por el autor, y por otro lado el creado por el lector, lo que permite a este último hacer propio el texto y darle un sentido subjetivo. (Equipo peonza, 2011)

Por otro lado, Cassany, D. (2006), aporta un nuevo enfoque, que tiene que ver con lo que comparten el autor y el lector: la cultura.

“Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (Cassany, D. 2006) (p. 4)

A partir de estas definiciones, se deduce que leer va más allá del aprendizaje de un código, de la pronunciación de palabras y del reconocimiento de su significado de las palabras. “Leer requiere que se piense, se sienta y se imagine” (Melnick y Merrit 1978, p.27)

En definitiva, la lectura no debe entenderse como un proceso en el que lo importante es la decodificación de palabras expuestas en un texto, sino como un proceso que nos va a ayudar a entender qué nos está diciendo el autor desde un punto de vista más objetivo y, además, interpretarlo desde otro punto de vista, en este caso más subjetivo, con el que gracias a los conocimientos previos, conseguiremos hacer del texto, nuestro texto.

### **3.1.2. Procesos que intervienen en la lectura**

Partiendo desde una perspectiva cognitiva y comprendiendo que la lectura es una manera de transformar el conocimiento, vamos a prestar atención a los procesos que intervienen en ella.

La lectura comienza cuando el lector toma contacto con el texto y lleva a cabo una serie de operaciones cognitivas que se desencadenan, desde el movimiento de nuestros ojos a lo largo de las palabras que forman las oraciones de un texto, hasta el acceso al significado global del texto (Elosúa, 2000).

#### **3.1.2.1. Procesos de bajo nivel (PBN)**

Gracias a los PBN, somos capaces de acceder al significado de las palabras. Esto es posible gracias a los procesos perceptivos y lexicales. Estos permiten que, al leer, percibamos signos e imágenes y seamos capaces de reconocer esa información a través de su comparación con los registros léxicos ya interiorizados en nuestra mente (Equipo Peonza, 2001).

Los procesos **perceptivos** son aquellos que implican una capacidad de discriminar y reconocer formas y sonidos. (Jiménez, V, 2011; Cuentos, F. y Vega, F. 2010). Por un lado, para llegar a la discriminación y reconocimiento de formas, son necesarios los movimientos y las fijaciones oculares realizados durante la lectura. Según Equipo Peonza (2011), los movimientos oculares o movimientos sacádicos son rápidos y simultáneos y, los realizan ambos ojos cuando se están desplazando a un punto concreto del texto. La duración de estos movimientos ronda los 20-35 milisegundos y, aproximadamente el 15% de estos movimientos son regresiones. Además, al leer, los ojos también realizan una serie de fijaciones en el texto. Estas últimas son usadas para captar las imágenes, es decir, para obtener información. Esa información que vamos obteniendo durante las fijaciones pasa a una memoria sensorial llamada “memoria icónica”, donde se retiene la información, aunque de manera muy breve, por lo que no se realiza interpretación cognitiva de la información, ya que no intervienen en ningún momento procesos lingüísticos. Una vez la información de la memoria icónica pasa a la memoria de corto y largo plazo, se conserva esa información durante más tiempo. (Jiménez, V. 2011).

Por otro lado, la discriminación y reconocimiento de sonidos, proceso denominado conciencia fonológica, supone la capacidad o el conocimiento para saber que



las palabras están compuestas por distintas unidades de sonido, además de la capacidad para manipular las distintas unidades del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 1995; Herrera y Defior, 2005; Defior y Serrano, 2011). Hay estudios, que nos indican que las habilidades adquiridas en la discriminación y reconocimiento de sonidos son un factor fundamental para que los niños que están aprendiendo a leer se conviertan en lectores y escritores eficaces. (Herrera y Defior, 2005; Jiménez, Rodrigo, Ortiz & Guzmán, 1999)

En cuanto a los procesos **lexicales**, a partir de estos, el lector da significado a las palabras, a través de dos vías diferentes. Estas vías son la lexical y la fonológica y se diferencian la una de la otra en el modo de acceder al significado de las palabras. (Cuetos, F, 1989; Jiménez, V, 2011; Sánchez, E. 1995)

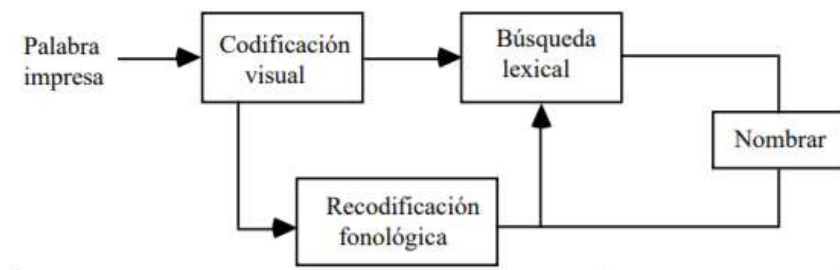


Figura 1 Las dos vías de acceso al significado (Jorm y Share, 1983)

Según Cuetos, F. (1989); Orrantia, J. y Sánchez, E. (1995); García, O. (2014), la vía lexical o ruta visual implica el reconocimiento inmediato de la palabra, es decir, el lector conecta directamente la forma de la palabra con su significado, proceso denominado codificación visual (ver figura 1). Esta ruta se encarga de las palabras conocidas que ya tenemos almacenadas en nuestro diccionario mental.

Por otro lado, la vía fonológica o ruta indirecta, requiere de un proceso más largo para acceder al significado de la palabra, ya que es necesario identificar las letras que componen las palabras y transformar esos signos gráficos en sonidos mediante las reglas de conversión grafema-fonema. En la figura 1, vemos que este componente se denomina recodificación fonológica, pues debemos pasar de un código, el visual, a otro código, los fonemas, y esta recodificación va a depender de, como hemos mencionado anteriormente, la aplicación de las normas de conversión grafema-fonema. (Orratia, J y Sánchez, E,

1994). Una vez se ha reconvertido la palabra escrita en su versión oral, se accede a su significado y se actualizan los conocimientos relacionados con ella. A diferencia de lo que se hace al utilizar la ruta lexical, con esta, cuando emparejamos la representación interna, no es con la palabra escrita directamente, sino con nuestra reconstrucción oral de esa palabra, es decir, accedemos al significado de la palabra escrita, escuchando lo que estamos decodificando, aunque no se realice en voz alta, basta con subvocalizar (Sánchez, E. 1995). Esta vía nos permite la lectura de palabras desconocidas y de pseudopalabras. Estas últimas, son una agrupación de letras que no crean una palabra y, por lo tanto, no tienen significado. (Cuetos, F. 1989; Jiménez, V, 2011, García, O 2014).

Es importante tener en cuenta que, un buen lector, va a usar de manera interactiva ambas vías. Para abordar aquellas palabras desconocidas va a ser necesario usar la vía fonológica, mientras que aquellas palabras que sean conocidas y tenga en su diccionario mental van a ser abordadas por la vía lexical y esto, es decir, el usar de manera interactiva ambas vías, le va a permitir hacer una buena lectura funcional. (Cuetos, F y Domínguez, A, 2002). Además, de acuerdo con Defior Citolet (1996), el reconocimiento de palabras debe convertirse en un proceso automático, para poder destinar más recursos atencionales a los procesos de nivel superior, dedicados a la comprensión.

### **3.1.2.2. Procesos de alto nivel (PAN)**

Los procesos de bajo nivel expuestos en el apartado anterior son fundamentales para la comprensión de los textos, pero no son suficiente, ya que comprender un texto va más allá de reconocer cada una de las palabras que lo componen. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva y es, en la relación entre ellas, donde se encuentra la información (Cuetos, F. 2010). Para indagar en esa relación, y obtener el significado, son necesarios unos procesos más complejos, es decir, de nivel superior. Estos son, los procesos sintácticos y semánticos. (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983)

Los procesos **sintácticos** hacen referencia a la capacidad de comprender la interrelación de palabras; es decir, comprender la gramática básica del idioma. Gracias a una serie de claves presentes en todas las oraciones, se consigue la correcta agrupación de palabras en la oración y las interrelaciones entre sus componentes. Las claves más importantes son las siguientes:(Jiménez, V. 2011; Cuetos, F, 2010)

- Orden de las palabras: El orden de las palabras marcará la función sintáctica de nuestra oración
- Palabras funcionales: dentro de esta categoría encontramos los artículos, las preposiciones, los nexos, etc. estas palabras juegan un papel fundamental en el significado sintáctico de las oraciones.
- Significado de las palabras: Este aspecto es fundamental para saber relacionar las palabras entre sí, es decir, no podemos formar una oración cuyo verbo es comer, con un sustantivo que haga referencia a un objetivo inanimado, porque no tendría sentido la oración.
- Signos de puntuación: Son muy importantes ya que nos va a marcar la entonación que se usará para leer las oraciones y que, gracias a ellos, realizaremos una buena comprensión lectora.

Según Sánchez, E. (1990), para comprender la información de un texto, es necesario que durante la lectura interconectemos los significados de las palabras que aparecen en el mismo. De este modo, al leer una frase, como podría ser “mi perro come pienso”, se podría asumir que perro es el agente (sujeto), de una determinada acción (comer) que opera sobre un objeto (pienso). Así, se consigue que el lector construya proposiciones, es decir, que organice los significados de las palabras en ideas elementales. “Este primer tipo de relación y conexión de los significados sólo es el comienzo de un largo proceso de relaciones y conexiones sucesivas” (Sánchez, E. 1990) (p.134). El lector no se tiene que limitar a interrelacionar palabras para crear las proposiciones, sino que tiene que ser capaz de conectar esas proposiciones con las nuevas ideas, es decir, crear microestructuras. (Cuetos, F. 2010; Sánchez, E. 1990)

Para conectar las citadas proposiciones y llegar a la construcción de microestructuras, Mitchell, D. (1987) nos dice que además de los procesos sintácticos que intervienen en la construcción de estructuras internas basándose en las reglas gramaticales del idioma, es necesaria la intervención de los procesos **semánticos**. Estos procesos permiten comprobar la coherencia de la estructura y valorar las estructuras que se han hecho en el análisis sintáctico. Es decir, estos son los encargados de extraer el significado de la oración e integrarlo en los conocimientos previos que ya poseía el lector.

Recapitulando lo que nos dice Sánchez, E (1990) sobre el largo proceso de conexiones sucesivas, es necesario conectar entre si las microestructuras, dando lugar a

las macroestructuras del texto. En este punto ya juegan un papel muy importante la interacción entre lo sintáctico y lo semántico ya que estas macroestructuras son el resultado de captar el significado global del texto y estructurar las ideas y conceptos que se van leyendo (Solé, I. 1992)

Así, se construye un modelo mental a través de la información que el lector extrae del texto. Esta información permite al lector situar las acciones que van sucediendo durante la lectura y comprender las causas y consecuencias que van apareciendo para al final darle una coherencia a la lectura. (Garrido Laparte, 2004; Equipo peonza, 2001)

Otro aspecto especial implicado en la comprensión lectora es el papel que juega la estructura del texto y la interpretación que hace el lector del mismo. (Sánchez, 1995). A este proceso, este autor lo denomina construcción de superestructuras. Estas, son estructuras globales que caracterizan el tipo de texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (Van Dijk, 1983 recuperado de Solé, I. 1992) (p.14). De acuerdo con esta definición, las superestructuras actúan como esquemas mentales que van a servir a los lectores para saber de qué tipo de texto se está tratando.

Además de todos los procesos mencionados, cabe destacar la importancia del establecimiento de inferencias durante la lectura de un texto (Sánchez, E. 1990). Las inferencias son entendidas, según Parodi (2005), como un conjunto de procesos mentales que permiten al lector adquirir conocimientos nuevos no explícitos en el texto a partir de la información dada y una buena representación mental creada por el lector.

Todas estas tareas que hacemos cuando leemos de manera coordinada se deben según Sánchez (1990) a dos principios: el principio de inmediatez, que nos ayuda a ir creando hipótesis mientras vamos leyendo, sin tener que esperar a conseguir todos los datos posibles para hacernos una idea del significado; y el principio interactivo, que hace referencia a que todos los procesos implicados en la lectura que se han ido nombrando anteriormente (lexical, perceptivos, sintácticos y semánticos) se tienen que dar de manera interactiva, es decir, procesar de manera simultánea la información obtenida en cada proceso. (Solé, 1992; Beltrán y Téllez, 2002; Larrañaga y Yubero, 2005)

Todos estos procesos, tienen que ser regulados por el propio lector. Para ello, será necesario que active el conocimiento metacognitivo. Flavell (1985) define el término

metacognición como el nivel más alto de la actividad mental, donde se da el conocimiento, la conciencia y el control de los demás niveles cognitivos. De acuerdo con Baker (1982) y Flavell (1985), la metacognición, supone la capacidad de autorregular los procesos y las acciones implicados en la lectura, logrando que esta sea funcional.

Una vez vistos todos los procesos implicados en la lectura, se van a exponer los distintos niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) a los que el lector puede llegar en función de su capacidad para poner en marcha estos procesos de manera interactiva (Strang, 1965, Jenkinson, 1976 y Smith, 1989)

- Nivel literal: Este primer nivel es el más simple y supone centrarse en las ideas explícitas del texto. Implica, además, reconocer qué información es más relevante y cuál más secundaria. Este nivel es el que más se usa en el ámbito educativo.
- Nivel inferencial: Este segundo nivel implica ir más allá de los aspectos explícitos en el texto y es necesario activar conocimientos previos y formular hipótesis a la vez que se va leyendo para confirmarlas o reformularlas. La comprensión lectora en este nivel supone una interacción constante entre el texto y el lector.
- Nivel crítico: Este último nivel de comprensión lectora es el más profundo de todos ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído basándose siempre en argumentos. Este nivel tiene un carácter subjetivo y el lector tiene que ser capaz de exponer su propia formación, criterio y conocimientos de lo leído.

“La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto” (Freire, P. 1987. recuperado de Cassany, D. 2006) (p.6)

Por otro lado, para favorecer una buena comprensión del texto, sería necesario implementar estrategias previas a la lectura, además de formular preguntas basadas en los niveles expuestos anteriormente. (Sole, I. 1996). Según esta autora, realizando actividades antes de la lectura, conseguiremos activar los conocimientos previos para introducirnos en ella, además de generar una expectación frente a la misma. Asimismo, durante el proceso de lectura, también se pueden realizar preguntas a los estudiantes para

que estos usen todas las habilidades analíticas de las que disponen para hacer juicios evaluativos, sacar conclusiones y hacer predicciones razonables basadas en el contenido de la lectura.

Es importante, además, que todos estos procesos cognitivos y metacognitivos que se han expuesto anteriormente, estén favorecidos por la motivación del alumno hacia la lectura o por la tarea que esté realizando. Muñoz, C. et al. (2016) explican que, sin duda, cuando la mayor parte del conocimiento se transmite a través de la lectura de artículos académicos, la motivación lectora es la variable más importante.

Marchesi, A. (2000) afirma que la motivación a la hora de leer que posee cada persona, depende de los objetivos que busca en un determinado momento. Es decir, son las representaciones cognitivas de lo que se quiere conseguir o evitar, lo que influye en la motivación. El objetivo de la búsqueda de la motivación es lo que nos permite diferenciar entre una motivación intrínseca, es decir, aquella que nos impulsa a hacer determinadas cosas sin buscar nada a cambio, como puede ser leer por placer, porque te gusta el libro, por enriquecerse en cuanto a vocabulario, etc. o una motivación extrínseca, es decir, aquella enfocada a recibir una recompensa al realizar determinadas actividades, como por ejemplo leer un libro del instituto del cuál tienes un examen. Las lecturas realizadas mediante motivación extrínseca, pueden conllevar esa pérdida del placer por leer, lo que puede propiciar en un futuro, dificultades en la lectura. (Tapia, A. 1997)

Se conoce la relación entre el compromiso del sujeto con la lectura y la realización de actividades de alfabetización (Muñoz, C. et al., 2016). Este compromiso con la lectura implica el uso consciente y voluntario de un conjunto de estrategias cognitivas, conocimientos previos aprendidos del texto y cooperación social en el proceso de lectura (Marchesi, A. 2000). En definitiva, un alumno motivado por la lectura de textos utilizará todas sus herramientas cognitivas, sociales y emocionales al servicio de su aprendizaje con el fin de alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

### **3.2. Síndrome de Down y lectura**

En este apartado se detallan los diferentes aspectos, a nivel teórico, de los niños con síndrome de Down, así como su relación con el aprendizaje de la lectura.

#### **3.2.1. Conceptualización de “Síndrome de Down”**

El concepto de síndrome de Down fue descrito por Langdon Down, quien empezó su investigación en 1866 y destacó las características clínicas que tenían en común un grupo concreto de personas, sin poder determinar su causa. Cuando se identificó las causas que provocaban este síndrome fue ya en 1959. Según la RAE (2014), un síndrome es un “conjunto de síntomas que se presentan juntos y son característicos de una enfermedad o de un cuadro patológico determinado provocado, en ocasiones, por la concurrencia de más de una enfermedad”. Espinosa (2007) añade a esta definición que la mayoría de los casos tienen un alto carácter hereditario.

Según el DSM-V, el síndrome de Down es una alteración genética que se produce por la presencia de un cromosoma extra o una parte de él. Las células del cuerpo humano tienen 46 cromosomas distribuidos en 23 pares. Uno de estos pares determina el sexo del individuo, los otros 22 se numeran del 1 al 22 en función de su tamaño decreciente. Las personas con síndrome de Down tienen tres cromosomas en el par 21 en lugar de los dos que existen habitualmente; por ello, este síndrome también se conoce como trisomía 21 (Ruíz, J. 2016).

El síndrome de Down es uno de los trastornos del desarrollo que limita la capacidad cognitiva y causa dificultades médicas. Es la anomalía cromosómica más común en los recién nacidos y la causa genética más común de la discapacidad intelectual. (Buckley, S. 2005). Cabe señalar que no se trata de un trauma ni de una enfermedad crónica, es decir, no tiene cura. Aunque gracias a los cambios sociales y educativos de las últimas décadas, y a la reconsideración del concepto de discapacidad, se trabaja desde una perspectiva inclusiva, lo que ha supuesto una mejora en el desarrollo físico y mental, tanto que pueden interactuar con los demás sin ningún tipo de problema y participar en las tareas diarias de la vida. (Troncoso, V. y del Cerro, M. 2003).

Es fundamental saber las causas que provocan este síndrome, pero hay que indagar más profundamente y tratar de hacer que la persona no quede encasillada o reducida en una etiqueta. Además, hay muchos autores como Troncoso, V. y Del Cerro, M. (2008)

que afirman que no existen dos personas iguales, de la misma manera que sucede con los niños y las niñas con este síndrome, ya que va a depender en gran medida del tipo de actuación que se lleve a cabo con ellos y del contexto que tengan. La única característica fija es la trisomía en el cromosoma 21, y a pesar de que los genes hayan sido los desencadenantes de este síndrome, el ambiente y la intervención y respuesta educativa que reciban será muy importante para el desarrollo de estas personas (Comes, G. 2006).

A simple vista, dadas las características físicas de los niños con síndrome de Down, es un síndrome fácil de detectar. La “frecuencia de él es de 1 por cada 1000”. (Basile, H. 2008).

### 3.2.2. Desarrollo evolutivo de las personas con síndrome de Down

#### 3.2.2.1. Características generales

A pesar de la diversidad existente en las personas con este síndrome, existen ciertas características que son comunes a todos ellos, aunque varíen en intensidad. En la tabla 1 que se expone a continuación, se han recogido aquellas características que, Troncoso, V. y del Cerro, M. (2003), Troncoso, V. (2007), Cunningham, C. (1990), Berger, J. y Cunningham, C. (1983), Comes, G. (2006), Madrigal (2004), Rondal, J. (2006) y Buckley, S. (2005) vieron que se daban en la mayoría de las personas con síndrome de Down.

Desarrollo de las funciones sensoriales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sufren pérdida auditiva. La razón de esta pérdida está relacionada con malformaciones en el oído.</li> <li>- Existe también una pérdida visual. Alrededor del 70% de las personas van a padecer miopía, hipermetropía o astigmatismo lo que puede causar una disminución de la capacidad de aprendizaje, de comunicación y su propia inclusión.</li> </ul>
Desarrollo Cognitivo	<p>Las dificultades que se muestran en el desarrollo cognitivo debido a la discapacidad intelectual que muestran estos, son las siguientes:</p> <p><b>Atención</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tienen muchas dificultades para mantenerla en un estímulo.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se distraen con facilidad ante un estímulo de diferente naturaleza</li> <li>- Tienen una capacidad inferior en los mecanismos de auto inhibición.</li> </ul> <p><b>Memoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La memoria a corto y a largo plazo están afectadas.</li> <li>- La selección de información se altera con facilidad, lo que lleva a que la información relevante no llegue a la memoria a corto plazo y por consiguiente a largo plazo.</li> <li>- Menor capacidad para consolidar y recuperar la información de la memoria.</li> </ul> <p><b>Correlación y análisis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las alteraciones visuales y auditivas limitan la entrada de información al cerebro provocando respuestas más pobres.</li> <li>- Tienen problemas para integrar e interpretar la información que van procesando.</li> <li>- Los canales visuales y motores son más exactos que los auditivos y verbales</li> <li>- Problemas en la planificación de las tareas</li> <li>- Mayor dificultad en el procesamiento sucesivo que en el simultáneo.</li> </ul> <p><b>Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprenden de manera más sencilla los conceptos concretos que los abstractos.</li> <li>- El aprendizaje visual y manipulativo es más significativo que el verbal.</li> </ul>
Desarrollo Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades para aprender gramática y pronunciación.</li> <li>- Dificultades para articular bien las palabras.</li> <li>- Dificultades en la comprensión y fluidez verbal, ya que realizan bastantes pausas hasta que emiten la siguiente palabra.</li> <li>- Repetición constante de palabras.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades para identificar los fonemas y, por consiguiente, para construir el significado.</li> <li>- El contenido y la forma del lenguaje están más afectados que la competencia comunicativa y aspectos funcionales.</li> <li>- El lenguaje oral está es insuficiente o nulo en ciertos casos.</li> </ul>
Desarrollo Motor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo motor en los niños con síndrome de Down es considerablemente tardío.</li> <li>- Son personas más torpes y lentas motrizmente hablando.</li> <li>- Tienen afectada la motricidad tanto fina como gruesa lo que les dificulta el equilibrio, la velocidad y la fuerza muscular.</li> <li>- Todas las habilidades motoras básicas son realizadas en el mismo orden, pero usualmente en edades posteriores al ser comparadas con el desarrollo normal.</li> </ul>
Desarrollo de la personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe una rigidez comportamental, lo que produce una ejecución de las tareas de manera sistemática.</li> <li>- En cuanto a las relaciones sociales son personas bastante dependientes, lo que les va a producir una baja autoestima, una inestabilidad emocional; y además, van a encontrar dificultades en desarrollar un proyecto de vida, en desarrollar proyectos autorregulatorios.</li> </ul>

Tabla 1. Características generales del desarrollo evolutivo de los niños con síndrome de Down.

(Elaboración Propia)

Según Molina, S. y Vived, E. (2012) las personas con síndrome de Down constituyen el grupo más numeroso de la discapacidad intelectual y por ello, es importante conocer las características principales del desarrollo evolutivo.

### **3.2.2.2. Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas**

La discapacidad intelectual ha sido definida por numerosos autores. A continuación, mencionaremos las más utilizadas sin olvidar que, esta ha ido variando a lo largo de los años tanto de nombre como de concepto.

El Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Quinta Edición (DSM-V) define la discapacidad intelectual como “un trastorno que se inicia durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual además del comportamiento adaptativo en los diferentes dominios tales como el conceptual, social y práctico” (p.33)

Todas las definiciones tienen el mismo punto de partida que la que acabamos de ver con el DSM-V, es decir, todos contemplan en sus definiciones el funcionamiento intelectual, las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales, etc. La única diferencia que no incluye en DSM-V y si, otros autores como Luckasson y cols., (2002) o la Asociación Americana del Desarrollo de la Discapacidad Intelectual (AAIDD) (2002) es que esta discapacidad comienza antes de los 18 años.

Por ello, se entiende que la discapacidad intelectual implica una limitación en las habilidades que los individuos van adquiriendo en su vida y que les permiten responder en distintas situaciones y en contextos diferentes.

La Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2003) agrega que “Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. La discapacidad intelectual se ha de manifestar antes de los 18 años de edad”

Actualmente, existe un modelo teórico multidimensional, creado por Luckasson et al. en 2002, donde ponen en conocimiento de manera más significativa el concepto de discapacidad intelectual. Además, este modelo, nos aporta más ideas sobre los apoyos requeridos y la atención que necesitan las personas con síndrome de Down que, las anteriores definiciones no contemplaron. La representación de las dimensiones y ámbitos de intervención quedan plasmados y definidos en la figura 2 (Verdugo, M. 2012)

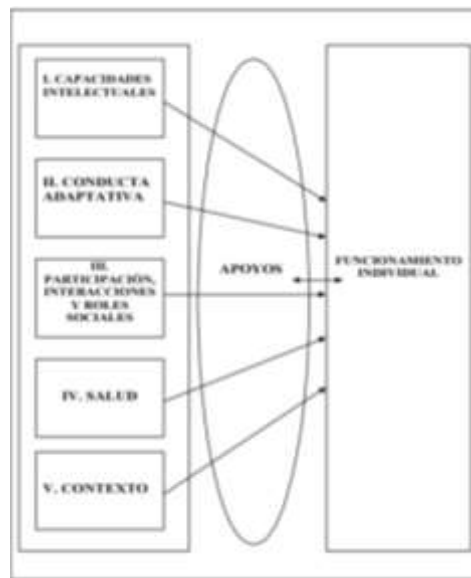


Figura 2. Modelo teórico de retraso mental (Luckasson y cols., 2002, p. 10)

Verdugo (2012) explica que la primera dimensión que se relaciona con los apoyos y con el funcionamiento individual, se corresponde con las capacidades individuales, es decir, la inteligencia: resolución de problemas, pensamiento concreto y abstracto, planificación, razonamiento, comprensión de ideas, aprendizaje mediante experiencias. La siguiente dimensión es la conducta adaptativa de la persona, y está relacionada con los comportamientos que le permiten desenvolverse en su vida diaria. La tercera dimensión hace referencia a la participación, interacciones y roles sociales, la cual se basa en esa capacidad de participación e intervención en las diferentes prácticas sociales. La cuarta dimensión es la salud, es muy importante ya que esta influye y puede afectar gravemente al funcionamiento individual y, finalmente, la última dimensión es el contexto. Esta dimensión hace referencia a la importancia que tiene el entorno de la persona en el desarrollo del funcionamiento individual para una mejora significativa, siempre y cuando haya una interacción y una mejora de todas las dimensiones anteriores.

En función del grado de discapacidad intelectual y del nivel de desarrollo cognitivo, socioemocional, lingüístico y comunicativo, Antequera et al. (2008) señalan los siguientes tipos:

La discapacidad intelectual leve, relativa a aquellas personas cuyo coeficiente intelectual esté entre el 50 y el 69 y que, en la mayoría de las personas no se detecta en los primeros años de vida y su desarrollo en edades cortas es normal. Los procesos de

memoria y atención se ven afectados, del mismo modo que la comprensión y la expresión en el ámbito del lenguaje.

La discapacidad intelectual moderada, relativa a aquellas personas cuyo coeficiente intelectual esté entre el 35 y el 49. Las personas que se encuentran dentro de este rango de coeficiente intelectual padecen importantes déficits en las funciones cognitivas y el lenguaje usado es pobre y suelen tener, además, problemas para articular las palabras.

La discapacidad intelectual grave. Las personas con esta discapacidad, tienen un coeficiente intelectual que está entre el 20 y el 34. Las dificultades tanto cognitivas como metacognitivas son evidentes y afectan a un correcto aprendizaje. El lenguaje y la comunicación se adquieren de manera muy lenta llegando incluso a no desarrollar un lenguaje oral. El uso que hacen del lenguaje y la comunicación es básico y funcional.

La discapacidad intelectual profunda, relativa a aquellas personas cuyo coeficiente intelectual está por debajo de 20. Las funciones cognitivas se ven muy afectadas, del mismo modo que el lenguaje y la comunicación que, por otro lado, son nulos y sólo llegan a comprender mensajes sencillos y habituales de su vida diaria.

Es importante tener en cuenta el grado de discapacidad intelectual de las personas con síndrome de Down para poder organizar una respuesta adecuada a las necesidades de cada individuo. Según Vived, E. y Molina, S. (2012), Buckley, S. (2005) y Ruiz, J. (2016), en la mayoría de los casos, las personas con síndrome de Down presentan discapacidad intelectual leve o moderada.

### **3.2.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en personas con síndrome de Down**

A continuación, veremos de qué manera estas características pueden influir en el desarrollo del proceso lector del alumnado con síndrome de Down y qué respuesta podemos dar a estas necesidades.

Buckley, S. (2005) explica que no todos los alumnos van a alcanzar el mismo nivel funcional de lectura y que esto va a depender de las capacidades de cada persona, pero es cierto que un 60-70% de las personas con síndrome de Down pueden llegar a alcanzar una lectura funcional siempre y cuando reciban una buena enseñanza.

Buckley, S. (2005) y Fernández y Buceta (2003), aunque consideran que a pesar del método de enseñanza-aprendizaje empleado, estos van a seguir encontrando dificultades, afirman que es necesario seguir investigando sobre cómo enseñar a los alumnos con síndrome de Down para que puedan realizar un buen aprendizaje de la lectoescritura. Por el contrario, Troncoso, V y Del Cerro, M (1998), expresan que las dificultades en el aprendizaje de la lectura surgen en el momento en el que el método elegido no es el adecuado y, por tanto, una buena elección del mismo evitaría la aparición de estas.

En primer lugar, para seleccionar un buen método de enseñanza-aprendizaje es necesario conocer las necesidades educativas que estos niños presentan en la lectura. Es imprescindible considerar que, tal y como hemos mencionado anteriormente en las características generales, los alumnos con síndrome de Down presentan más dificultades en el procesamiento sucesivo que en el simultáneo, es decir, tienden a usar la vía lexical, en vez de la fonológica. El uso predominante de la vía lexical se debe a que estos tienen mayores dificultades en procesos de codificación sucesiva cuya entrada de información se realiza a través del canal auditivo, aspecto que tienen más deteriorado. Además, tal y como hemos afirmado anteriormente, los alumnos con síndrome de Down también tienen dificultades en la memoria a corto plazo, por lo que también les va a dificultar el uso de la vía fonológica, ya que esta es un componente cognitivo importante en ese proceso.

Según Das (1994) estas dificultades en el procesamiento sucesivo, dan lugar a un mayor uso del procesamiento simultáneo, es decir, a una tendencia a usar la vía lexical en vez de la fonológica, lo que provoca dificultades en la repetición de palabras y sonidos,

en la descomposición de palabras en sílabas, en la retención del orden secuencial de las letras que forman las palabras, etc.

Teniendo en cuenta las necesidades expuestas, la mejor manera de trabajar con estos alumnos es mediante métodos globales, ya que estas estrategias metodológicas se apoyan en el procesamiento simultáneo. Estos métodos se basan en apoyos visuales, por ello, acompañan cada palabra con su correspondiente imagen. Mediante esta metodología, los niños reciben los estímulos primero desde la globalidad de las cosas y después es cuando se fijan en los detalles. Este método, les resultará mucho más ajustado a sus necesidades y a la vez motivador, puesto que no se centra en la conciencia fonémica, sino que les ayuda a percibir la palabra completa y su significado desde el principio. (Vived, Atarés y Sánchez, 2005; Troncoso y del Cerro, 1998; Comes, 2006; Buckley, 2003)

Las investigaciones realizadas por Navarro y Candel (1992), Troncoso, V. y Del Cerro, M. (1991), muestran que los niños con síndrome de Down pueden empezar a leer desde los 3 años de edad con este tipo de métodos. Para ello será necesario que exista una comprensión mínima del lenguaje y que posea habilidades para comunicarse, expresar emociones, sentimientos, etc. (Vived, E., Atarés y Sánchez, S. 2005; Troncoso, V. y Del Cerro, M. 1998; Comes, G. 2006; Buckley, S. 2003).

Por otro lado, Troncoso, V. y Del Cerro, M. (1998); Buckley, S. (1986); Comes, G. (2001) y Doman, G (1970) exponen que hay que tener en cuenta las siguientes recomendaciones para la enseñanza-aprendizaje de la lectura:

- Ambiente: el alumno se tiene que sentir cómodo y seguro de sí mismo.
- Lúdico: si el trabajo que se realiza es lúdico, el niño disfruta de la actividad y aprenderá jugando. Esto se debe transmitir por parte del educador también.
- Educador: la mejor solución sería si sólo se ejerce con una única persona. En el caso de haber más profesionales o interviene la familia, tiene que haber una coordinación importante para que no existan problemas en el desarrollo de la actividad. Por otro lado, el niño debería establecer antes de empezar el proyecto una relación afectiva con el educador.

- El proyecto se tiene que desarrollar con regularidad. Es fundamental que exista una constancia para que se tenga éxito, pero siempre teniendo en cuenta las características de cada persona. Al principio bastan con cinco minutos al día.
- El material tiene que individual y adaptado a las características, intereses, aficiones, motivaciones de cada niño.
- Reforzamiento: Reforzar y apoyarse en los puntos fuertes y conocimientos previos de los alumnos para que, el alumno no llegue a un nivel de frustración ante problemas que puedan ir surgiendo y siempre haya un clima de confianza y seguridad.

Asimismo, Buckley, S. (2003); Troncoso, V. y Del Cerro, M. (2005) destacan que para que los niños con síndrome de Down aprendan a leer, es necesario que los mediadores conozcan el proceso lector y que tengan claras algunas pautas fundamentales para facilitar este proceso de aprendizaje.

- Deben tener en cuenta que es necesario que los niños comprendan un número determinado de palabras de manera oral, para que sean capaces de combinar palabras, formar frases simples y, posteriormente, entender textos sencillos, una vez tengan adquirida la estructura básica de una proposición.
- Enseñar desde el principio las palabras de manera completa, trabajando así el método global que hemos ido mencionando para propiciar ese aprendizaje.
- Estas palabras que se van enseñando es interesante que sean de su propio interés para favorecer la motivación por adquirir esa comprensión de palabras.
- Es fundamental apoyarse visualmente en todo momento para ilustrar las frases para favorecer la comprensión.
- Leer siempre de manera conjunta con el niño mientras está aprendiendo para favorecer el éxito y usar las técnicas de aprendizaje sin error.
- Introducir nuevo vocabulario una vez el niño disfruta con actividades lectoras cuyo vocabulario ya es conocido.
- Enseñar fonética una vez el niño haya interiorizado bastantes palabras en su vocabulario lector. Escribir y deletrear las palabras suele ser una buena ayuda.

Por otro lado, es importante considerar que la lectura es un apoyo que les ayuda en muchas ocasiones como sistema que complementa al lenguaje oral, forma básica para comunicarnos con el entorno. La lectura les sirve para adquirir y mejorar problemas



fonéticos y semánticos y facilitar la expresión de pensamientos, ideas, etc. (Buckley, S. 2005). Troncoso, V. y Del Cerro, M. (2003) añaden que también favorecerá el lenguaje espontáneo a la vez que el control de problemas atencionales, la memoria, las habilidades de conversación, etc.

La fundación Down21 explica que cuando una persona tiene dificultades para comunicarse, podemos utilizar los sistemas aumentativos o alternativos de comunicación. Los primeros, como la lectura, complementan el lenguaje oral cuando por sí solo no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno, mientras que los sistemas de comunicación alternativos, sustituyen al lenguaje oral, cuando este no es comprensible o está ausente.

Utilizar sistemas de comunicación aumentativos no sustituirá en ningún momento la aparición del lenguaje oral, es complementario. Estos sistemas tienen numerosos beneficios que les ayudan a mejorar en el lenguaje oral: (Basil, C. 1998):

- Se comunican contenidos verbales, sustituyendo al habla, con el objetivo de que con el uso de este sistema pueda expresarse de manera correcta y mantener conversaciones con las demás personas.
- Se facilita la producción del lenguaje oral mediante:
  - La representación visual de las palabras que componen el texto con el fin de ayudar a comprender estructuras semánticas más complejas.
  - La representación visual de la estructura fonológica de la palabra.
  - La representación visual de la estructura morfosintáctica del lenguaje oral.
- Se promueve la comprensión y el análisis del lenguaje hablado por parte de los estudiantes con dificultades semánticas y pragmáticas, al proporcionar situaciones del lenguaje relacionado con ellos.

Por todo esto, la lectura, tal y como nos dice Troncoso, V. y Del Cerro, M. (2003), es un recurso que, con las pautas que se han ido nombrado anteriormente tales como, el método global, usar un vocabulario centrado en su interés, etc. facilitan el desarrollo del lenguaje oral, así como el desarrollo fonético, atencional, de la memoria, etc.

### **3.3. Lectura fácil**

#### **3.3.1. Concepto de lectura fácil**

Por último, vamos a hablar sobre la lectura fácil y sus características y qué beneficios pueden proporcionar a los alumnos con síndrome de Down.

“La lectura fácil surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer, o que se han visto privadas de él. Esta herramienta pretende ser una solución para facilitar el acceso a la información”. (García, O. 2012) (p.21).

Según el ministerio de educación, cultura y deporte (2014) la lectura fácil es una solución de accesibilidad a los contenidos textuales que permite salvar las barreras de comprensión a personas con dificultades en este ámbito. En la escuela, es una herramienta útil para la inclusión de alumnos que, por diferentes motivos, puedan tener más problemas en la lectura.

La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) (2010) nos dicen que esta metodología se creó con el fin de conseguir textos que fuesen fáciles de leer y sobre todo de comprender.

Por ello, según Vived, E y Molina, S (2012), García, O (2012) la lectura fácil está claramente diferenciada de la lectura normal debido a los siguientes puntos que la caracteriza:

- Lenguaje simple y directo. Es importante este aspecto si queremos conseguir esa comprensión que buscamos, ya que, de lo contrario, podemos seguir incurriendo en el mismo error y no considerarse lectura fácil.
- Estructura del texto coherente y clara. La estructura es muy importante en todos los textos, pero en especial para alumnos con algún tipo de necesidad educativa porque les va a ayudar a asentar las ideas en la cabeza y poder estructurar bien la información dada.
- Evitar los tecnicismos para facilitar la comprensión, al igual que las abreviaturas o iniciales. Otro factor que puede perjudicar la comprensión lectora de este alumnado y que es necesario evitar.
- Expresar una sola idea por frase. Esta idea les va a ayudar a no perder la atención durante aquellas frases que sean largas y difíciles de entender, ya que

esto puede conllevar a una frustración y abandono por la lectura. Las frases cortas son la mejor alternativa para paliar este problema.

- Apoyarse siempre en imágenes. El apoyo visual va a ser fundamental para reforzar esa capacidad visual que tienen más desarrollada y ser un factor primordial para mejorar la percepción auditiva.

Estos puntos son importantes para elaborar un buen texto basado en la lectura fácil, pero no son suficiente ya que, cada alumno tiene unas necesidades diferentes y pueden necesitar, por tanto, textos diferentes. Debemos tener en cuenta que, según los autores citados en el párrafo anterior:

- Es necesario contar con el apoyo de una persona con discapacidad intelectual para que nos dé su opinión acerca del texto que se está elaborando.
- Tener siempre cierta flexibilidad cuando se ponga en práctica las directrices que se han elaborado.
- Saber siempre a quién va dirigido el texto, qué finalidad queremos conseguir con este texto, cómo lo vamos a implementar, qué información quiero dar, etc.

Es importante tener en cuenta estas tres referencias a la hora de elaborar un texto de lectura fácil porque García, O. (2012, 2014); Vived, E y Molina, S (2012) exponen que existen distintos niveles de complejidad en los textos y que, serán usados dependiendo del nivel cognitivo y de las necesidades de cada alumno. La IFLA establece tres niveles distintos.

- El nivel 1 es el más sencillo de todos, en el que destaca la gran cantidad de ilustraciones y la poca complejidad lingüística de sus textos.
- El nivel 2 aumenta la cantidad de texto, aunque este sigue siendo simple, haciendo uso de un vocabulario y unas expresiones relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos y con muchas ilustraciones para plasmar bien lo que dice el texto
- El nivel 3 es el más complejo de todos. En él se incluye mayor cantidad de texto, se introduce vocabulario poco común, se reduce el número de imágenes y se usan saltos espaciotemporales.

Por otro lado, desde la Asociación Europea ILSMH, plantean las mismas características que hemos podido ver con Vived y Molina, y a todo ello, añaden una serie

pautas, a las que también hace mención García, O (2012, 2014), que se exponen a continuación.

La primera pauta está relacionada con las normas de elaboración, también es importante dirigirse a los lectores de manera respetuosa; emplear la voz activa en vez de la pasiva; utilizar un lenguaje positivo; no dar por asumidos conocimientos previos; tener cuidado con el uso de números...

La segunda pauta explica la importancia de acompañar la lectura con símbolos e imágenes con los que nuestros alumnos estén familiarizados. Para ello, será necesario comprobar que los lectores conocen y entienden los apoyos visuales utilizados. Así, lograremos compensar las posibles dificultades derivadas de las afecciones auditivas que suelen presentar las personas con síndrome de Down y facilitar su comprensión.

Por último, la tercera y última pauta, explica los diseños de publicación que serán necesarios si queremos que las personas entiendan el documento: no usar fondos de texto que incluyan imágenes; usar papel mate; no usar más de dos letras distintas en el texto; utilizar un tamaño de letra considerable, es decir, más grande que pequeño; utilizar la negrita para resaltar algo que queramos que vean con facilidad y sea importante; diseñar una página central que muestre las ideas principales en formato poster para que les atraiga; utilizar colores en los recuadros que contengan información importante para que sea visual para ellos y no obvien esa información. Con esta modificación del tamaño de la letra se consigue compensar las necesidades derivadas de la pérdida de visión que presenta el alumnado con síndrome de Down.

A modo de resumen, García, O. (2014) considera que la lectura fácil es un apoyo más para tener en cuenta dentro de todas las posibilidades que existen para personas con capacidades más limitadas en la comunicación, pero no va a ser la única solución para la comprensión lectora, ya que pueden existir diferentes grupos que necesiten otros apoyos como pictogramas, lengua de signos o braille, entre otros.

### 3.3.2 Beneficios de la lectura fácil en alumnos con discapacidad intelectual

La lectura fácil es un recurso muy favorecedor para mejorar las habilidades lectoras de nuestros alumnos, ya que, aunque los mayores beneficiarios sean los alumnos con discapacidad intelectual, también resulta beneficiosa para todos aquellos que presentan dificultades en la lectura. Esto es gracias a todas las adaptaciones que se han hecho en los textos para que todos nuestros alumnos, en especial aquellos con síndrome de Down, tengan la oportunidad, tal y como nos dicen Molina. S y Vived. E, (2012), de que puedan acceder a la información del mismo modo que las demás personas.



Figura 2. Usuarios de lectura fácil. Fuente: Asociación Lectura Fácil, a partir de “Directrices para materiales de lectura fácil” de la IFLA.

Tal y como podemos observar en la (figura 2), los alumnos con discapacidad intelectual son, como acabamos de decir, los mayores beneficiarios de la lectura fácil y, recordando lo que nos decían Vived y Molina (2012), las personas con síndrome de Down constituían el grupo más numeroso de la discapacidad intelectual. Por esto, podemos decir que la lectura fácil puede ser uno de los recursos necesarios para la mejora de la comprensión lectora en estos alumnos (García, O. 2014; Buckley, 2005; Vived y Molina, 2012).

Existen numerosos estudios que abalan la importancia de la lectura fácil, siempre y cuando se posean unos requisitos mínimos. (Buckley, S. 2005; Navarro y Candel (1992), et al.). En estos estudios, se plantea que los alumnos necesitan un mínimo de nivel cognitivo para poder mejorar con la lectura fácil, es decir, saber reconocer alguna palabra,

tener una percepción visual con la que puedan reconocer las imágenes; colocar objetos uno encima de otro, etc. Esto es imprescindible para que los niños con síndrome de Down puedan acceder, al menos, al nivel más sencillo de texto de lectura fácil, es decir, el que destaca por su gran cantidad de ilustraciones y su poca complejidad lingüística.

Buckley, S. (2005) dice que los beneficios con la lectura fácil son los siguientes: desarrollo del lenguaje oral; desarrollo de esa memoria de trabajo que se veía afectada; acceso a la información más fácilmente, tanto al currículum oficial como al conocimiento general; adquisición de habilidades sobre la lectoescritura por satisfacción propia y no sólo por uso práctico; desarrollo de vocabulario y gramática; desarrollo de la capacidad de pensamiento. Como podemos observar, favorece muchas de las áreas del desarrollo evolutivo que los niños con síndrome de Down tienen afectadas.

Vived, E y Molina, S (2012) nos explican que la lectura fácil, además de avalar todo lo que se ha ido mencionando anteriormente, es beneficiosa porque se considera un método eficaz para crear contextos psicológicamente entendibles para todos, eliminando de esta manera las barreras para conseguir una comprensión funcional, un buen aprendizaje y una participación por parte de todos.

Estos autores citados anteriormente afirman también que, la lectura fácil es muy beneficiosa para los niños con síndrome de Down ya que van a poder desarrollar una lectura funcional debido a que, tal y como hemos mencionado antes, se basa en el uso de imágenes que acompañan a la palabra en función al nivel de complejidad del texto. Esto hará que puedan entender mejor la lectura a pesar de sus dificultades en cuanto a la percepción auditiva. Además, mejorarán gracias a esto también su memoria de trabajo o memoria a corto plazo.

Por otro lado, Vived, E. y Molina, S. (2012), junto a Buckley, S. (2003) afirman que, los beneficios que se obtienen, van más allá de la lectura y la escritura, porque adquieren, además, mejoras en sus habilidades comunicativas y sociales y en su capacidad cognitiva, especialmente en su memoria, destreza que sabemos que las personas con síndrome de Down tienen más afectada. Además, tal y como nos dice Ruiz (2012) el avance en la lectoescritura va a mejorar también el desarrollo del habla y el lenguaje.

Todos estos beneficios han favorecido que se creen clubs de lectura fácil, para seguir trabajando con la lectura y los alumnos con discapacidad intelectual. La “fundación

Once” estima que existen más de 500 clubs de lectura fácil repartidos por toda España. En Aragón existe Plena Inclusión, donde nos explican que un club de lectura fácil es un grupo formado por personas con dificultades lectoras y de comprensión que se reúnen periódicamente para leer en voz alta y comentar el libro después. Esto nos lleva a relacionarlo con una de las pautas necesarias para conseguir una buena lectura funcional en los alumnos con síndrome de Down: “Leer siempre de manera conjunta con el niño mientras está aprendiendo para favorecer el éxito y usar las técnicas de aprendizaje sin error”

Pérez, C. y Ávila, V. (2016) explican que el principal objetivo que tienen con el club de lectura fácil es facilitar el acceso a la información y fomentar la motivación hacia la lectura. Por otro lado, estas autoras, han observado que, gracias al club de lectura fácil, existe una mejora en la comprensión lectora y una mejora en las habilidades sociales, aspecto que nuestros alumnos con síndrome de Down también tenían afectado, al realizar conductas grupales como a guardar el turno, a respetar la opinión de los demás, a conversar con el resto de los iguales, etc., además de mejorar así, la motivación hacia la lectura. Anguita, M. (2020) añade que son necesarios los clubs de lectura fácil porque despiertan la imaginación y la emotividad a través de la lectura y favorecen el desarrollo del conocimiento a través de las vivencias descritas en un libro. Además, esta autora explica que ella no ve la discapacidad como una limitación, sino que la única diferencia que existe es que se precisa de pequeñas adaptaciones en algunas ocasiones.

Con todo lo que se ha expuesto, podemos concluir que gracias a la lectura fácil se pueden crear numerosos programas que sirven como un apoyo y un recurso más para conseguir, finalmente, que todas las personas lleguen al fin último que buscamos, el acceso a la información y la igualdad de oportunidades y, la lectura, es un punto fundamental para lograrlo. Esto va a permitir que exista un mayor acceso a conocimientos, metas profesionales, información sobre la salud, comprensión sobre derechos y deberes, etc., logrando una mayor autonomía. Además, permite que todas las personas, tengan o no dificultades en la lectura, se puedan beneficiar de la lectura fácil puesto que esta no es un recurso exclusivo para alumnos con necesidades educativas. (Vived, E. y Molina, S. 2012)

## **4. MARCO LEGISLATIVO**

Retomando lo que exponíamos brevemente en el apartado del marco teórico, vamos a desarrollar todos los aspectos relativos a los documentos que rigen la función docente. Empezaremos por la LOMLOE, para finalmente centrarnos en los documentos de nuestra comunidad Autónoma, Aragón.

### **4.1. La lectura en la LOMLOE**

Vistos y analizados todos los documentos donde se albergan las leyes que rigen la LOMLOE, desde los objetivos, principios hasta los fines que se buscan en la Educación Primaria, se observa que hace referencia a la lectura en el apartado 2 del artículo 2:

“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, (...), el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, (...).”

Siguiendo con la lectura, el apartado 5 del artículo 14 nos dice lo siguiente:

“Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, (...). Con esta finalidad, y sin que resulte exigible para afrontar la educación primaria, podrán favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, (...).”

En cuanto al apartado 3 del artículo 19 del BOE, cuando hablan de los principios pedagógicos también nombra a la lectura:

“A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo”

Analizadas tanto la LOMLOE como la LOMCE nos damos cuenta de que en la segunda ley nombrada, no le da tanta importancia como en la LOMLOE ya que sólo se hacía referencia a la lectura en el apartado 2 del artículo 16.

Dentro del BOE, no existe ningún artículo que hable sobre los alumnos con síndrome de Down, por lo que vamos a analizar todo lo expuesto sobre los alumnos con discapacidad, que, aunque tampoco especifican qué todo de discapacidad tienen, nos



pueden dar una idea, aunque sea de manera global sobre cómo se trabaja con ellos. (Ver Anexo A.1)

## **4.2. La lectura en el currículo de Aragón**

En este apartado, vamos a analizar cómo valoran en cuarto de primaria la importancia de la lectura en el currículo de la comunidad de Aragón dentro del área de “Lengua Castellana y Literatura”.

El objetivo por el que revisamos los documentos del currículo que rige la enseñanza, es para observar que papel se le otorga a la lectura y si se le da la importancia necesaria.

Nos centraremos en lo estipulado para el cuarto curso, dado que nuestra propuesta para la lectura va destinada a este curso. Una vez vistos todos los documentos del currículo de Educación Primaria en Aragón del área “Lengua Castellana y Literatura”, nos vamos a centrar en el Bloque 2: “Comunicación escrita: leer”, ya que el tema que vamos a abordar en este trabajo es la lectura. (Ver Anexo A.2)

Visto cómo se trabaja la lectura en el currículo de Aragón, y más especialmente en el curso de cuarto de Educación Primaria, y dado que el trabajo está destinado a personas con síndrome de Down, es necesario analizar el Decreto 188/2017 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, también será conveniente ver la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Ambos documentos nos van a ayudar a entender qué respuesta es la más adecuada para llevar a cabo nuestra propuesta.

Desde el decreto 188/2017, el artículo 3 que regula los principios generales de actuación, nos dice lo siguiente:

- “La personalización de la enseñanza, atendiendo a las características individuales, familiares y sociales del alumnado con objeto de proporcionar aquellas propuestas que permitan su desarrollo integral”.
- “La formación y el impulso de prácticas innovadoras en relación con las metodologías aplicadas al proceso de aprendizaje, que promuevan la autonomía de todo el alumnado y faciliten la adquisición de las

competencias clave, fomentando la realización de proyectos y experiencias inclusivas.”

Estos dos principios son los que van a regir en todo momento nuestro trabajo y la propuesta metodológica.

El artículo 9 que regula los recursos didácticos, encontramos la principal razón por la que se basa nuestro trabajo, el conseguir que todos los alumnos accedan a la información.

- “En aplicación del principio de accesibilidad universal, los centros docentes asegurarán el diseño universal para el aprendizaje, así como que los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos implicados en los procesos educativos sean comprensibles y utilizables por todo el alumnado en condiciones de seguridad, y sean utilizados de la forma más autónoma y natural posible”

Otro aspecto importante a tener en cuenta para favorecer el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, lo encontramos en el artículo 32 que rige la participación y colaboración con las familias.

- “Los centros docentes fomentarán la colaboración e implicación de los padres, madres, tutores o tutoras legales en la respuesta educativa a las necesidades que puedan presentar los alumnos y alumnas, así como en la identificación y evaluación de las mismas”

Visto todos los principios y artículos que rigen el decreto 188/2017 y que nos han dado una idea de cómo puede ser la respuesta que tenemos que llevar a cabo, vamos a analizar la ORDEN ECD/1005/2018 para hacernos una idea de cómo podemos plasmarlo para que sea una actuación inclusiva y a la vez se beneficien todos los alumnos de cuarto de primaria.

Gracias a esta orden, sabremos cómo orientarnos para realizar una actuación personalizada para nuestros alumnos con necesidades educativas especiales, fomentando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Lo primero que tenemos que saber es que toda respuesta inclusiva queda contemplada en los documentos institucionales del centro y concretada en la Programación General Anual, con el compromiso de velar por su cumplimiento.

Tal y como hemos especificado con el decreto 188/2017, en esta orden también se especifica, en este caso en el artículo 9 que rige Innovación educativa y formación a la comunidad educativa, que tiene que haber una coordinación para que la respuesta llegue a todo el alumnado.

- “La implementación de respuestas inclusivas de atención a la diversidad en el centro educativo implica la participación de toda la comunidad educativa en actividades de formación e innovación educativa”

Es conveniente, pararnos en los artículos 11 y 26, donde explican las actuaciones generales y específicas respectivamente que son las que sirven para dar una respuesta correcta a nuestro alumnado.

Otro aspecto fundamental en este marco legislativo, se incluye en el artículo 18 que rige la accesibilidad universal al aprendizaje y que nos dice lo siguiente:

- La accesibilidad universal al aprendizaje en los centros educativos se articulará a través de los tres principios que rigen el Diseño Universal del Aprendizaje:
  - Proporcionar múltiples medios de representación para percibir y comprender la información, ofreciendo distintas opciones de percepción, del lenguaje y los símbolos, así como diversas opciones para la comprensión de la información.
  - Ofrecer múltiples medios para la acción y la expresión ajustados a las necesidades y capacidades del alumnado, así como apoyar y ampliar sus funciones ejecutivas.
  - Facilitar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje, que mejoren su interés, esfuerzo y persistencia y autorregulación.

## 5. MARCO PRÁCTICO

### 5.1. Justificación

Visto el marco teórico, entendemos mejor la relación existente entre los alumnos con síndrome de Down y el aprendizaje de la lectura. Por ello, vamos a exponer cómo podemos trabajar con la lectura fácil en un aula para que sea una herramienta motivadora y de apoyo para ellos. Además, nos hemos detenido en el marco legislativo a explicar brevemente los documentos que rigen la función del docente y que, nos pueden ayudar a la hora de diseñar las actividades.

Una vez entendido todo esto, es hora de implementar una propuesta práctica que avale nuestra hipótesis, ¿será la lectura fácil una herramienta útil para mejorar la comprensión lectora en alumnos con síndrome de Down? Para poder contestar a esta pregunta, primero tenemos que destacar ciertos aspectos fundamentales sobre este tipo de alumnado para que el docente realice una buena propuesta práctica.

NECESIDADES	RESPUESTAS
Estos alumnos tienen un procesamiento auditivo inferior al visual.	La representación del texto mediante imágenes les ayudará a mejorar sus dificultades y a comprender la lectura.
Tienen más dificultad en el uso del procesamiento sucesivo que del simultáneo.	El uso de métodos globales para trabajar la lectura es el que más les va a ayudar a afianzar el aprendizaje.
Tienen dificultades para mantener la atención en un estímulo determinado.	Es importante conseguir esa motivación por la lectura para evitar que pierdan la atención cuando estén leyendo.
Tienen dificultades en la atención selectiva que es la encargada de focalizarse en los aspectos relevantes.	Gracias a la brevedad de las frases de la lectura fácil, estos podrán adquirir la información importante.
Su vocabulario y comunicación pueden ser pobres e inteligibles.	La lectura es un apoyo para mejorar el lenguaje y sirve como sistema de comunicación aumentativo.

Construir el significado del texto suele ser dificultoso para ellos.	La lectura fácil es una metodología que les ayudará a entender mejor el texto y les facilitará su comprensión.
Las personas con síndrome de Down tienden a mostrar cierta dependencia.	La lectura fácil les ayudará a poder acceder a la información de la misma manera que sus compañeros y, con ello, podrán interactuar con ellos para mejorar sus habilidades sociales.

Tabla 2: Necesidades y respuestas para los niños con síndrome de Down (Elaboración propia)

Una vez claras qué tipo de necesidades nos podemos encontrar en el aprendizaje de la lectura en estos alumnos, y qué posibles respuestas podemos dar a esas necesidades, es momento de centrarnos en la lectura fácil. Las características fundamentales, vistas ya en el marco teórico, son:

- La adaptación de los textos. Para esto, se simplifican bastante las frases, se explican aquellas palabras que puedan ser confusas para ellos, se cambia la tipología de la letra convencional de un libro, etc. Gracias a todo esto, se facilitará la comprensión de los textos para los alumnos que lo requieran, ya sean niños con síndrome de Down u otros con alguna necesidad educativa que les dificulte el proceso de aprendizaje de la lectura.
- El uso de imágenes es importante. De esta manera nos apoyamos en el procesamiento simultáneo y en los métodos globales que se ajustan mejor a las necesidades de estos niños. Como hemos visto en el marco teórico, existen tres niveles de complejidad del texto dentro de la lectura fácil y el primero, el más sencillo, se caracteriza por la cantidad de ilustraciones que hay en el texto para ayudar a comprender mejor lo que está explicado de manera escrita y compensar esa necesidad auditiva que tienen los alumnos con síndrome de Down. Además, también les ayudará a focalizar más la atención y a no distraerse con tanta facilidad.
- Por último, la lectura fácil se caracteriza por una estructura del texto coherente y clara. La estructura es muy importante en todos los textos, pero en especial para alumnos con necesidades educativas porque les va a

ayudar a asentar las ideas en la cabeza y poder estructurar bien la información dada.

Por otro lado, la lectura y el trabajo cooperativo son recursos que favorecen la mejora de las relaciones sociales con los iguales y fomentan la autonomía del alumnado, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje también se favorece de determinadas habilidades sociales. Este aspecto es relevante en el caso de estos alumnos dadas las necesidades que presentan en el establecimiento de relaciones sociales.

## **5.2. Orientaciones al profesorado**

Es esencial que el maestro sepa cómo trabajar con la lectura fácil y qué actividades son las mejores para favorecer la comprensión lectora.

### **Usar libros de lectura fácil**

Durante el curso escolar, los alumnos trabajan diferentes lecturas que se proponen en clase. Muchas veces, sobre todo para los alumnos con alguna necesidad educativa, estas lecturas no son las más apropiadas porque presentan un vocabulario o una estructura que les dificulta la comprensión global del texto.

Al tener la oportunidad de usar libros que se puedan adaptar a lectura fácil, todos los alumnos pueden leer el mismo libro, aunque sean distintas versiones, y aumentaremos la respuesta inclusiva del aula. Además, con esto se pretende motivar a dichos alumnos y fomentar su interés por la lectura.

Existen numerosos libros que han sido adaptados a lectura fácil que se pueden ver en la Asociación de Lectura Fácil. También existen diferentes niveles de complejidad dentro de los libros, tal y como se ha explicado en el marco teórico. La idea es partir de los conocimientos previos y del nivel cognitivo de los alumnos con síndrome de Down para saber qué nivel es el correcto y gradualmente introducir libros con mayor complejidad.

### **Adaptar libros a lectura fácil**

Es conveniente que el maestro tenga conocimientos sobre la lectura fácil para así, facilitar su introducción en el aula y conseguir que los alumnos que la necesiten, puedan aprovecharla de la mejor manera posible. Por ello, tal y como hemos explicado en el

marco teórico, las pautas que proponen García, O. (2012) y Vived, E. y Molina, S. (2012) son imprescindibles para poder adaptar libros de lectura fácil.

No es necesario adaptar los libros siguiendo todas y cada una de las pautas que nos proporcionan los autores citados anteriormente, simplemente es una guía que puede usar el maestro para facilitarle su adaptación. Lo más importante a la hora de adaptar un libro es que el vocabulario sea simple, aunque, en caso de ver que hay una palabra que no se va a entender, explicarla debajo y, usar frases cortas para que no pierdan la atención en frases largas y difíciles de entender.

Por otro lado, una vez haya adaptado el texto, es necesario que, tal y como nos explican estos autores, contar con la opinión de los alumnos con síndrome de Down u otras necesidades educativas especiales para constatar que el texto está bien adaptado y pueden entenderlo. Además, es importante que haya imágenes en las que se puedan apoyar para reforzar la capacidad visual y mejorar así la percepción auditiva. Esto, según nos explican Troncoso, V. y Del Cerro, M (2003) se debe a que los apoyos visuales (imágenes del texto) refuerzan la comprensión del texto a la vez que el alumno recibe información por el canal auditivo (texto leído por el profesor), favoreciendo así la mejora de su percepción auditiva.

### **Adaptar las actividades de las lecturas**

Una vez se hayan leído los textos adaptados a lectura fácil, será necesario ver si se ha favorecido la comprensión lectora del texto. Por ello, será necesario que el maestro realice una serie de actividades acordes con la lectura que se ha realizado.

Estas actividades no pueden ser sólo las propuestas en el libro o las que hagan sus compañeros de clase porque, tal y como hemos explicado en el primer punto de este apartado, estos alumnos no entienden todo el vocabulario.

Por otro lado, es necesario que estos puedan trabajar solos para ver si se ha conseguido esa comprensión lectora gracias a la lectura fácil, mediante actividades orales o fichas que se trabajen con imágenes y mediante el método global para favorecer su comprensión.

Sería conveniente, además de centrarse en la comprensión lectora, que se trabajasen actividades que les ayudaran a mejorar su vocabulario y su capacidad de percepción auditiva. Estas, en especial las relacionadas con la percepción auditiva, tal y como se ha mencionado anteriormente, se pueden trabajar basándonos en imágenes en las que se puedan apoyar a la vez que se realiza una lectura.

A continuación, vamos a explicar en qué consiste la propuesta práctica que se va a llevar a cabo para constatar nuestra pregunta inicial y poder afirmar o refutar nuestra hipótesis.

### **5.3. Propuesta práctica**

#### **5.3.1. Finalidad de la propuesta**

Con esta propuesta, se quiere que todos los procesos involucrados en la lectura estén presentes gracias a la lectura fácil y favorecer la comprensión lectora. Para que esto sea posible, es necesario poner en marcha una serie de procesos cognitivos mientras se está leyendo que van desde la activación de los conocimientos previos, pasando por la generación de ideas hasta la búsqueda de información.

Uno de los objetivos que pretendemos con esta propuesta es que el alumnado comprenda la importancia que tiene la lectura para poder desarrollarse en muchos de los ámbitos. Por ello, es necesario que se desarrolle ese interés por la lectura y para ello, vamos a basarnos en los beneficios que nos aporta la lectura fácil.

La propuesta está diseñada a partir de las necesidades que hemos ido viendo de los alumnos con síndrome de Down en relación con la lectura, pero podría ser aplicable a cualquier alumno dentro del aula. Esto es así, ya que, tal y como exponen Vived, E. y Molina, S. (2012) en el marco teórico, la lectura fácil es una herramienta de la que se pueden beneficiar todos los alumnos puesto que no es un recurso exclusivo para los alumnos con alguna necesidad educativa.

Si se revisan las lecturas que las editoriales proponen, se observa que la mayoría de las preguntas de comprensión lectora son literales. Por ello, con esta propuesta, queremos dar importancia a las preguntas inferenciales y críticas y comprobar si gracias a la lectura fácil, el alumnado puede llegar a esos niveles de comprensión.

Esta propuesta, que mantendríamos a lo largo de todo el curso, nos permitiría trabajar, ajustándonos a lo construido en el marco teórico con diferentes historias. En este momento, a modo de ejemplo, vamos a exponer dos sesiones. En estas dos sesiones, presentamos una versión reducida del cuento de Peter Pan que, como ya explicaremos más adelante, cuenta con un formato de lectura fácil, como una serie de actividades para



fomentar la comprensión lectora. Además, se dispondrá también del formato original del cuento para aquellos alumnos sin dificultades lectoras.

### **5.3.2. Objetivos**

A partir del marco teórico desarrollado y los contenidos expuestos en LOMLOE, así como de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de "Comunicación Escrita: Lectura" en cuarto de primaria desarrollado en el currículo de la comunidad aragonesa, el plan tiene como objetivo alcanzar los siguientes objetivos:

- Comprender la lectura como una herramienta para favorecer la comunicación, expresar ideas, opiniones, conocimiento, etc.
- Aplicar distintas técnicas y estrategias para favorecer una mejor comprensión lectora, tratando de comprender el significado de los textos escritos, supliendo las necesidades de los alumnos con síndrome de Down
- Conseguir alcanzar la mejor respuesta inclusiva facilitando el acceso a la información trabajando la lectura desde la lectura fácil.
- Hacer uso de la lectura para el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas y lingüísticas que no estén desarrolladas en el alumnado con síndrome de Down.
- Desarrollar habilidades de trabajo en grupo como el respeto mutuo, expresión de ideas, capacidad de escucha, razonamiento, etc.

### **5.3.3. Metodología**

En esta propuesta práctica, destinada a cuarto de primaria, se van a trabajar un taller de lectura fácil, aunque como explicaremos más adelante, también se facilitarán las versiones originales para aquellos alumnos que quieran leerlo.

Implementando estos tipos de textos, los alumnos pueden fomentar su capacidad de comprensión lectora y acceder a la información del mismo modo que el resto de sus compañeros. Además, el hecho de trabajar de manera individual y en grupo, les facilitará el desarrollo de la autonomía personal y el respecto a la hora de contar con las opiniones del resto de sus iguales, de la misma manera que se fomentará el interés por la lectura al igual que por el aprendizaje de esta.

La organización de las dos sesiones va a ser la siguiente. En un primer momento el maestro explicará la estructura que tienen este tipos de libros. A continuación, se les presentará el libro dejando que todos los alumnos vean la portada y el título y, a partir de ahí, empezaremos a hacerles preguntas para, como hemos mencionado en el marco teórico, activar los conocimientos previos y que empiecen a mostrar interés por el libro. Estas preguntas se harán a todos los alumnos de manera conjunta para que aporten ideas y puedan empezar a generar diferentes hipótesis. Una vez se haya terminado de definir las ideas de los alumnos, pasaremos a la lectura del libro. Esta lectura será realizada por los alumnos y cada uno leerá en voz alta un pequeño párrafo mientras el resto de sus compañeros siguen la lectura en voz baja. Conforme vaya avanzando la lectura, se seguirán haciendo preguntas para así, comprobar si las hipótesis que se habían hecho se confirman o, de lo contrario, se realizarían otras hipótesis. Una vez se termine la lectura del libro, trataremos de comprobar cómo ha sido la construcción del significado global del texto para, de esta manera, ver si la lectura fácil ha funcionado y todos los alumnos han podido llegar a comprender el texto.

#### **5.3.4. Explicación de la propuesta**

##### **5.3.4.1. Actividad propuesta**

A continuación, se exponen las dos sesiones, a modo de ejemplo, en las que vamos a trabajar de manera inclusiva con toda el aula. Como ya hemos dicho, se trabajará la lectura del cuento de “Peter Pan”, que trata la vida de un pequeño llamado Peter Pan que tiene miedo a hacerse adulto y afrontar los problemas de la madurez.

Para esta propuesta práctica se ha decidido usar una versión reducida del libro de “Peter Pan”. No obstante, los alumnos, en especial aquellos sin dificultades en la lectura, tendrán también la versión original del libro para poder leérselo en casa y poder, si quieren, ir más allá de la versión reducida que se va a trabajar dentro del aula.

A la hora de diseñar las actividades, se ha tenido en cuenta las necesidades educativas de nuestro alumnado. Para ello, se han considerado todas las pautas de la lectura fácil y, se han diseñado, con vocabulario simple y con aclaraciones de aquellas palabras que pueden ser peor comprendidas.

## SESIÓN 1

En la primera sesión, se les explicará a los alumnos que se va a leer el cuento “Peter Pan”. Antes de empezar con el libro, se les presentará la estructura que tienen los cuentos, tal y como se puede ver en la imagen de abajo. Con ello, los alumnos con síndrome de Down serán capaces de empezar a estructurar en su mente cómo va a ir evolucionando el cuento y poder integrar bien toda la información sin miedo a no comprenderla.



Imagen 1: Magallón, F (2021). Partes de la novela. Ilustración. Recuperado de: <https://genial.ly/es>

Una vez entendida la estructura del cuento, se les presentará la portada para que puedan empezar a activar los conocimientos previos sobre el libro, puesto que muchos de ellos, conocerán la historia, pues habrán visto la película.

Con esto, estamos iniciando la motivación hacia la lectura del libro y por consiguiente una atención que hará que puedan interiorizar toda la información que se les va dando. A continuación, empezaremos con las preguntas antes de la lectura como se pueden ver en la imagen adjuntada debajo. Las preguntas antes de la lectura, como nos dice Sole, I. (2001), les ayudarán a enriquecerse con las ideas, opiniones y respuestas de sus propios compañeros y a ser capaces de inferir sus propias hipótesis y puedan llegar a una conclusión general por parte de toda la clase.

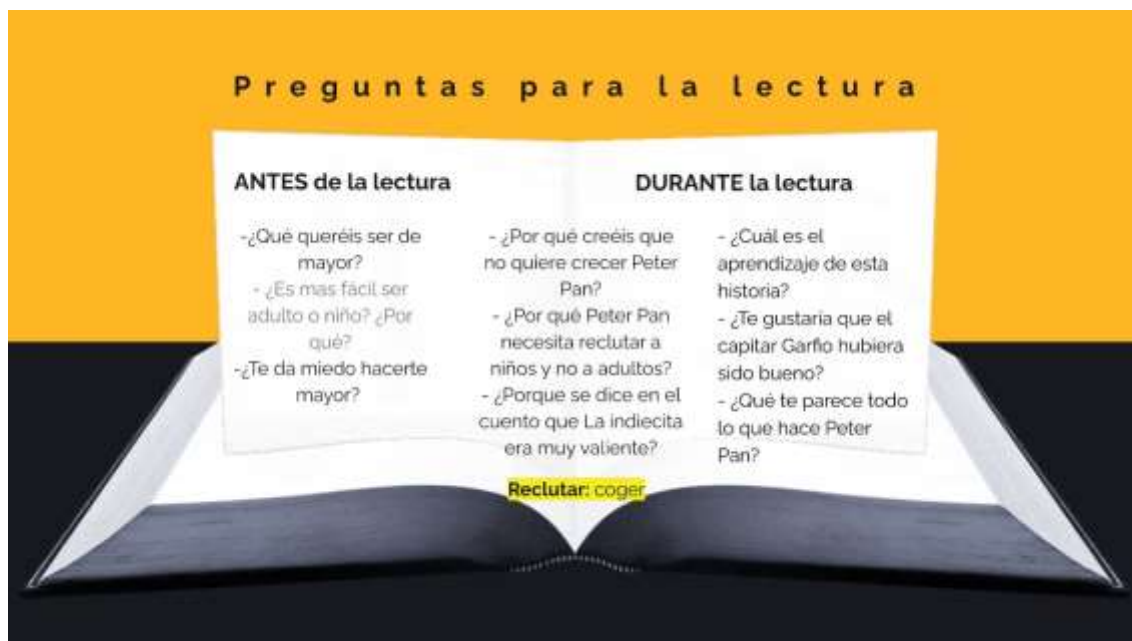


Imagen 2: Magallón, F (2021). Preguntas para la lectura. Ilustración. Recuperado de: <https://genial.ly/es>

Una vez hayan activado los conocimientos previos para introducirnos en la lectura y se haya generado una expectación frente a la misma, se empezará con la lectura del libro en voz alta ya que tal y como nos dice Troncoso y del Cerro (2012) entienden mejor el mensaje de manera global, e identifica las ideas principales de los textos.

Conforme se vaya leyendo el libro, se irán haciendo pausas para hacer preguntas durante la lectura, las cuales se pueden ver en la imagen que hemos adjuntado antes con las preguntas antes de la lectura. Estas preguntas les ayudarán a los alumnos con síndrome de Down a mantener la atención y poder seguir bien la lectura. Además, se harán pequeñas pausas en las ilustraciones para poder comentarlas y ver cómo complementan al texto, ya que los alumnos con síndrome de Down aprenden de manera visual y manipulativa mejor que verbalmente.

A mitad de cuento dejaremos la lectura y nos centraremos en ver si estos alumnos, al igual que el resto de la clase han comprendido la lectura leída hasta el momento. Para ello, se les dará una pequeña ficha de comprensión lectora donde tendrán preguntas tanto literales como interpretativas y críticas. En esta ficha, quedará constancia de si estos

alumnos son capaces, gracias a la lectura fácil, de sobrepasar el nivel de la comprensión literal y, además, si existe mejora en la memoria a corto plazo.

La ficha para los alumnos alguna necesidad educativa puede ser resuelta de manera oral si tienen algún problema para escribir debido a las dificultades que tienen en la motricidad fina o no poseen los conocimientos necesarios para poder escribir de manera correcta.

Una vez terminada la ficha se les preguntará por grupos si pueden completar las tres partes que componen el cuento (planteamiento, nudo o desenlace) y, en caso contrario, qué partes se pueden en estos momentos completar y cómo se completarían. El final de esta actividad se visualizará en la segunda sesión, puesto que la lectura del cuento no se ha terminado en esta primera sesión. Por ello, en esta primera parte podrán completar sólo el planteamiento.

COMPRESIÓN LECTORA

# Peter Pan

¿QUÉ HAS APRENDIDO?

1. ¿De quién tenía celos el hada Campanilla?
2. ¿Cómo fueron los hermanos al País de Nunca Jamas?

¿QUÉ CONSIDERAS SOBRE...?

3. ¿Qué otro título le pondrías al cuento?
4. ¿Que le pasaría a Peter Pan si no estuviera Campanilla?

¿Y SI...?

5. ¿Si tú fueras Peter Pan, vivirías en el mundo de Nunca Jamas?
6. ¿Has pensado alguna vez en dejar de crecer?

**Celos= Envidia**

Imagen 3: Magallón, F (2021). Comprensión lectora. Ilustración. Recuperado de: <https://genial.ly/es>

## SESIÓN 2

En esta sesión, se continuará con la lectura del libro hasta su final. Durante esta sesión, se seguirá la misma estructura que en la primera sesión, es decir, conforme vaya avanzando la lectura se harán pequeñas pausas para reflexionar con preguntas durante la lectura e ir relacionando todos los conocimientos previos que ya poseíamos junto a los nuevos que se van recibiendo e ir poco a poco para que los alumnos con síndrome de

Down puedan integrarlos bien ya que tienen problemas para integrar y procesar la información que se va recibiendo.

Una vez la lectura haya terminado, se hará la segunda y última actividad de comprensión lectora. En esta ocasión, no se trata de una ficha que deban rellenar para poner en cuestión su capacidad de comprensión, sino que nos vamos a centrar en las imágenes como eje principal ya que estas, junto a la lectura fácil, van a ser fundamentales para reforzar esa capacidad visual que tienen más desarrollada y ser un factor primordial para mejorar la percepción auditiva.

Esta actividad constará de cuatro ilustraciones de momentos claves del libro, pero estarán desordenadas y tendrán que ordenarlas. Una vez los alumnos tengan la secuencia ordenada, deberán reescribir la historia. Esta actividad se realizará en pequeños grupos heterogéneos para favorecer los apoyos entre iguales y mejorar las relaciones sociales.

## Ordena las imágenes y crea tu historia



NÚMERO \_\_\_\_\_



NÚMERO \_\_\_\_\_



NÚMERO \_\_\_\_\_



NÚMERO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Imagen 4: Magallón, F (2021).Comprensión lectora. Ilustración. Recuperado de: <https://genial.ly/es>

De esta manera, veremos si gracias a la lectura fácil han activado procesos de alto nivel mientras se leía el libro en voz alta y han podido comprender todo el mensaje del texto, reconociendo de qué se trata la imagen y en qué momento sucedía esa secuencia para poder ordenarla de manera correcta.

Además, nos ayudará a ver de manera definitiva la pregunta que nos habíamos hecho ya al principio del marco práctico: ¿será la lectura fácil una herramienta útil para mejorar la comprensión lectora en alumnos con síndrome de Down?

Una vez hayan terminado la actividad, se finalizará la actividad que empezamos sobre la estructura del cuento en la sesión 1. En estos momentos, los alumnos, con todos los conocimientos asimilados sobre el cuento podrán darle significado a la estructura y completar, finalmente, tanto el nudo como el desenlace.



Imagen 5: Magallón, F (2021). Partes de la novela. Ilustración. Recuperado de: <https://genial.ly/es>

Una vez hayan completado las partes que componen el cuento y tengan reescrita la historia, a cada grupo se le pedirá que completen la actividad de distintas maneras. Al ser cinco grupos de cuatro personas, habrá tres grupos que tendrán que reescribir un final diferente y los otros dos grupos deberán inventarse un personaje nuevo. Con este final de actividad, vamos a trabajar la motivación por la lectura y fomentar la imaginación que tienen los niños para redescubrir como de una misma historia, pueden existir miles de finales que no nos habríamos planteado nunca. Además, esto les ayudará a los alumnos con síndrome de Down para mejorar su atención, memoria y las dificultades para integrar la información nueva.



#### **5.3.4.2.Evaluación**

La evaluación es uno de los aspectos más importantes del diseño de un plan educativo. Esto se debe a que necesita revisar constantemente su desarrollo y sus resultados. En este sentido, no estamos diciendo que la evaluación deba verse como el único elemento final del proceso, sino como un componente importante. Por ello, la evaluación es la herramienta perfecta para proporcionar una información constante y objetiva que permita regular los procesos implicados en los procesos que vamos realizando. (Molina, S. y Vived, E. 2012)

Las evaluaciones propuestas en este plan no son para que los estudiantes obtengan calificaciones, sino para brindar orientación para mejorar la comprensión lectora en alumnos con síndrome de Down (Anexo B)

Así, se implementará una evaluación formativa que permita prestar atención al proceso de comprensión lectora y a los procedimientos realizados para llegar hasta ahí, llevado a cabo por los alumnos. Por un lado, se realizará una autoevaluación por parte del alumnado. Esta autoevaluación conseguirá aumentar la motivación en el alumnado (Anexo C) a la par que sus capacidades de autorregulación, ya que podrán ver cuáles son sus puntos fuertes y cuáles son sus puntos débiles e implicarse más intensamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el profesor también puede realizar una autoevaluación de su propia sesión (Anexo D) para saber si las actividades y preguntas que se han propuesto para el cuento son las más adecuadas o se tiene que cambiar la dinámica, la metodología o la redacción de estas para que lleguen mejor a la comprensión no sólo del texto sino también de las preguntas. En definitiva, obtener datos cualitativos para modificar aquellos aspectos que hayan sido menos aceptados y entendidos por el alumnado.

Al implementar este estilo de evaluación, el propósito no es calificar el trabajo de nuestros estudiantes, sino convertirlos en lectores capaces y brindarles orientación e instrucciones para ayudarlos en el proceso. Para ello, se evaluará si generan ideas, reflexionan sobre su organización, mantienen una actitud crítica ante los aportes de sus compañeros, activan conocimientos previos sobre el tema, participan en las tareas y, finalmente, si activan procesos cognitivos, para conseguir la comprensión lectora que buscamos a través de la lectura fácil.



## 6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era reflexionar sobre la importancia que tiene la lectura en los alumnos con síndrome de Down y que considerando, además, una buena metodología y unos medios adecuados, todos los alumnos pueden acceder a la información. A continuación, se exponen las conclusiones que se han obtenido con este trabajo.

En primer lugar, es fundamental comprender la lectura como un proceso complejo ya que requiere de la implicación de los procesos de bajo nivel (para dar significado a las palabras) y de alto nivel (para dar significado global a los textos), e involucra a su vez procesos metacognitivos y motivacionales. Todos estos procesos tienen que suceder de manera interactiva para conseguir una buena comprensión lectora.

Los alumnos con síndrome de Down tienen unas necesidades educativas que hay que atender si queremos favorecer la construcción de este aprendizaje. Las necesidades más relevantes que podemos encontrar en relación con la lectura son, por un lado, las dificultades que evidencian en el procesamiento sucesivo y por otro lado, la dificultad de mantener la atención y los problemas de la memoria a corto plazo. Esto lo tenemos que tener en cuenta al plantear la iniciación en la lectura, ya que aprenden de manera más significativa mediante métodos globales en los que predomina el uso de imágenes. Estos métodos son mucho más ajustados a sus necesidades y a la vez motivadores, puesto que no se centran en las habilidades que tengan los niños en conciencia fonológica y fonémica, sino que les ayuda a percibir la palabra completa y su significado desde el principio.

La lectura fácil es un recurso útil para afianzar el aprendizaje de la lectura. Esta herramienta le permite al alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades en la lectoescritura, no sólo a poder comprender aquello que ha plasmado el autor en el texto, sino también, a ser críticos, organizando sus ideas, dando mayor peso a los procesos de alto nivel y atendiendo a todos los factores que intervienen en la misma, desde conocimientos previos, hasta la autorregulación.

En los documentos legales que rigen la función docente, se entiende la lectura como una herramienta comunicativa, que es usada tanto en el ámbito familiar y social como en el académico. Además, estos documentos les otorgan un peso muy importante a los procesos de alto nivel. Para lograr esto, se dan diferentes estrategias para conseguir esa comprensión lectora, imprescindibles en el proceso lector para poder entender aquello

que nos está plasmando de manera escrita en el texto el autor. Entre ellas, podemos destacar la realización de preguntas antes, durante y después de la lectura.

Sin embargo, durante mi estancia en los colegios como profesor de prácticas, he observado que estas estrategias, en muy pocas ocasiones aparecen en la programación del profesorado, reduciendo la lectura a, como nos decía la RAE, un simple acto de leer, dejando atrás todas las estrategias necesarias para llegar a la comprensión y construcción de significados, aspectos esenciales de la lectura. Además, tal y como se ha expresado en el marco práctico, las tareas de lectura realizadas en las aulas buscan una simple comprensión literal, olvidándose de los niveles de comprensión más profundos.

Por ello, el objetivo principal del marco práctico es favorecer la comprensión lectora de los alumnos con síndrome de Down, incluyendo en todo momento, los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico). La propuesta está destinada al alumnado con necesidades educativas ya que son los que más dificultades tienen en estas tareas y muchas veces, pueden sentirse mal por no saber resolver o entender la tarea que se les está pidiendo. Además, es necesario considerar que la lectura fácil es un recurso del que se pueden beneficiar todos los alumnos con alguna necesidad, pero también los buenos lectores puesto que esta herramienta trata de ser inclusiva, y todos podemos aprender con ella. Por ello, la propuesta diseñada con lectura fácil va destinada a todos los alumnos del aula.

Siendo críticos con lo desarrollado en el presente trabajo, se pueden observar algunas limitaciones. En primer lugar, el espacio disponible para realizar este trabajo es, en ciertas ocasiones, escaso para todo lo que hay que investigar sobre el tema que se está realizando, impidiendo así, indagar más en ciertos temas quedando a veces, insuficiente la información expuesta.

En segundo lugar, tal y como se ha explicado en el marco legislativo y práctico, la propuesta ha sido realizada, únicamente, basándose en los criterios y estándares expuestos en cuarto de Educación Primaria, aunque estas actividades podrían ser extrapolables a otros cursos como por ejemplo tercero de primaria.

Por otro lado, la situación que estamos viviendo con el COVID-19 ha impedido que pueda llevar a cabo las actividades propuestas en el marco práctico para demostrar si la lectura fácil es una herramienta útil para favorecer la comprensión lectora en el alumnado con síndrome de Down. Por ello, como posibles mejoras de este trabajo se

podría proponer el realizar las actividades para ver qué resultados se obtienen y cuáles son los puntos que se podrían mejorar.

Me gustaría destacar que, gracias a este TFG, he podido obtener un mayor conocimiento acerca de la lectura, de cómo mejorar la comprensión lectora en alumnos con síndrome de Down y de los aspectos que facilitan su comprensión. Además, he podido reflexionar sobre las asignaturas y en especial, sobre los conocimientos que hemos ido asimilando durante la carrera, así como tenerlos en cuenta para elaborar este trabajo. Asimismo, hasta este momento, nunca había realizado un trabajo de investigación de este calibre, lo que ha hecho que mejore, a la vez que desarrollaba las competencias necesarias. Entre otras, podemos destacar el saber comunicar aquello que pensaba y quería expresar de forma coherente y eficaz, intentando en todo momento, ser crítico y reflexionando sobre el proceso de elaboración. Un aspecto que me ha gustado es, que he podido ver la perspectiva y el criterio que tiene el profesor para elaborar las actividades y la importancia que tiene por ello, la práctica docente.

Esta práctica docente, conlleva una formación constante ya que debemos ir innovando para que sea la sociedad la que cambie. Esto es debido a que nuestro principal objetivo es formar a nuestros alumnos para que puedan desenvolverse ante cualquier adversidad.

Este trabajo, implica un final de etapa y esto significa cambios en mi vida. Cambios muy significativos que, por una parte, me dan miedo y por otra, los afronto con mucha ilusión. Poder dedicarme a la profesión más bonita del mundo y a la que, desde que tengo conocimiento, quiero dedicarme, me va a permitir aportar un granito de arena a esta sociedad inculcando valores a mis alumnos. El poder educar a las futuras generaciones es un reto muy importante pero, para ello, es imprescindible que eduquemos desde valores para conseguir una sociedad mejor, que nunca deje atrás a nadie por su condición personal, sexo, raza, religión.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).  
Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª edición.  
Alianza Editorial, Madrid 2011. 348 pág.
- Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013. Recuperado de:  
<https://www.eafit.edu.co/ninos/redde laspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asociación Europea ILSMH. El Camino Más Fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura. Destinada a Personas con Retraso mental.
- Ausubel, N. (1983) Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México, D.F.: Editorial Trillas, 1983.
- Baker, L. (1982, April). An Evaluation of The Role of Metacognitive Deficits in Learning Disabilities. Topics in Learning and Learning Disabilities, 2 (1), 27-34.  
Recuperado de:  
<file:///C:/Users/felix/Downloads/Lametacognicin en el procesodeenseanzaaprendizajedela slenguasextranjer as.pdf>
- Basile, H. (2008). Retraso mental y genética Síndrome de Down. Revista argentina de clínica neuropsiquiátrica. Recuperado de:  
[https://www.alcmeon.com.ar/15/57/04\\_basile.pdf](https://www.alcmeon.com.ar/15/57/04_basile.pdf)
- Beltrán, S. G. & Téllez, J. A. (2002). El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En D. del Río, B. Álvarez, S.G. Beltrán & J. A. Téllez: Orientación y Educación Familiar. Madrid: UNED / Colección Actas.  
Recuperado de: [http://www.quintanal.es/Web\\_LECTURA/articulos/tellez/a1.pdf](http://www.quintanal.es/Web_LECTURA/articulos/tellez/a1.pdf)
- Buckley, S. Et al. (1986) The development of language and reading skills in children with Down syndrome. Porstmouth Polytecnic
- Buckley, S. (2005). Habla lenguaje y comunicacion en alumnos con sindr.
- Comes, G. (2006). Enseñar a leer al alumnado con síndrome de Down: programas de intervención temprana. Málaga: Aljibe.

- Comes Noll, G. (2001) Programas de lectura temprana y síndrome de Down. En Vega, A.: La educación de los niños con síndrome de Down. Principis y prácticas. Ed. Amarú. Salamanca. Recuperado de: <https://www.down21.org/educacion/1136-lectura-y-escritura.html?showall=1>
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. Infancia y aprendizaje, 12(45), 71-84. Recuperado de: [file:///C:/Users/felix/Downloads/Dialnet-LecturaYEscrituraDePalabrasATravesDeLaRutaFonologi-48321%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/felix/Downloads/Dialnet-LecturaYEscrituraDePalabrasATravesDeLaRutaFonologi-48321%20(1).pdf)
- Cuentos, F y Domínguez, A (2002): Efecto de la pseudohomofonía sobre el reconocimiento de palabras en una lengua de ortografía transparente. Psicothema 2002. Vol. 14, nº 4, pp. 754-759. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/794.pdf>
- Cuetos, F., & Vega, F. C. (2010). Psicología de la lectura. WK Educación. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=TEIzvSJl5tgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Cunningham, C. (1990). El síndrome de Down: una introducción para padres. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/invidis/ir-2017/ir173d.pdf>
- Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31(1), 2-13. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci_arttext&tlng=en)
- Díaz-Cuéllar, S., et. al. (2016). Genómica del síndrome de Down. Acta pediátrica de México, 37(5), 289-296. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/apm/v37n5/2395-8235-apm-37-05-00289.pdf>
- Doman, G. (1970) Cómo enseñar a leer a su bebé. Aguilar. Madrid. Recuperado de: <https://quenosemeolviede.files.wordpress.com/2010/11/libro-como-ensenar-a-leer-a-su-bebe-glenn-doman.pdf>
- Elosúa, M. R. (2000). Procesos de la comprensión. Memoria y aprendizaje de textos. Madrid: Sanz y Torres.

- Equipo Peonza (2001). El rumor de la lectura. Madrid: Anaya.
- Fernández, C. & Buceta, J. (2003) La educación de personas con síndrome de Down: estrategias de aprendizaje. Universidad de Santiago de Compostela.
- Flavel, J. (1985). El desarrollo cognoscitivo. Madrid: Visor. Recuperado de: <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- Flórez, J. (2015). Discapacidad intelectual:¿ Qué es?¿ Qué define?¿ Qué se pretende. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Iberoamericana. Recuperado de: <https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Discapacidad-intelectual.pdf>
- Gallego, A. (1985). Hacia un concepto de lectura. Revista Española de Pedagogía, 561-581.
- García, O. (2012). Lectura fácil. (Madrid): Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de: <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>
- Garrido Laparte, M. A. (2004). "La lectura y el modelo PASS: perfiles lectores e intervención educativa". Inclusión social y educativa: modelos para la inclusión social, educación escolar inclusiva y aprendizaje escolar colaborativo. XXXI Libro de actas Reunión Científica Anual AEDES. Cap. 31. Recuperado de: [http://fresno.pntic.mec.es/rarguis/Materiales%20M.%20Garrido/La\\_lectura\\_y\\_el\\_modelo\\_PASS.pdf](http://fresno.pntic.mec.es/rarguis/Materiales%20M.%20Garrido/La_lectura_y_el_modelo_PASS.pdf)
- Gray, W. S. (1957). La enseñanza de la lectura y de la escritura: un estudio internacional. Unesco. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/mtodos-36565341>
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. Psykhe 14 (2), 81-95. Recuperado de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci_arttext&tlng=en)

- (IFLA) International Federation of Library Associations and Institutions (2010). Guidelines for easy-to-read materials. The Hague, Holanda. Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf>
- Jenkinson, M.. (1976), “Modos de enseñar”, en Staiger, R.. (Comp.), La enseñanza de la lectura, Buenos Aires, Huemul. Recuperado de: [https://www.academia.edu/32867135/Los\\_niveles\\_de\\_comprensi%C3%B3n\\_lectora\\_hacia\\_una\\_enunciaci%C3%B3n\\_investigativa\\_y\\_reflexiva\\_para\\_mejorar\\_la\\_comprensi%C3%B3n\\_lectora\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.academia.edu/32867135/Los_niveles_de_comprensi%C3%B3n_lectora_hacia_una_enunciaci%C3%B3n_investigativa_y_reflexiva_para_mejorar_la_comprensi%C3%B3n_lectora_en_estudiantes_universitarios)
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Aplicación en el aula. Madrid: Síntesis. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>
- Jiménez, J. E., Rodrigo, M., Ortiz, M. R. & Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. Infancia y Aprendizaje, 88, 107-122.
- Jiménez, V., & Lenguaje, A. (2011). Procesos implicados en la lectura. Innovación y experiencias educativas, 39, 1-6. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_39/VIRGINIA\\_ARAGON\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf)
- Jorm, A. F. y Share, D.L. (1983): “An invited article phonological recording and Reading acquisition” Applied Psycholinguistics, 4, 103-147. Recuperado de: <https://educra.cl/ensenar-a-leer-a-los-alumnos-con-discapacidad-intelectual-una-reflexion-sobre-la-practica/>
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). "El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores". Revista OCNOS, 1, 43-60.
- Laws, G., Buckley, S., MacDonald, J., & Broadley, I. (1995). The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome. Down Syndrome Research and Practice, 3(2), 59-64. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/be8e/a6796af0009ad03d7c40de577f5cc330fd48.pdf>

- López, C, y Valdez, A. (2012). Síndrome de Down. Revista Española de Pediatría [Revista en línea], 68, 50. Recuperado de: [https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/122L\\_revista.pdf](https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/122L_revista.pdf)
- López, R. L., & Juncosa, J. Á. P. (2016). Propuesta de intervención integral para un perfil de déficit cognitivo susceptible de mejora educativa. Huesca España. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34366/18545>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial]. Recuperado de: <https://sid.usal.es/idos/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Melnick, A y Merritt, J. (1978) Reading Today and Tomorrow, en varios autores Children and Lenguaje, London. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/14-Hacia-un-Concepto-de-Lectura.pdf>
- Mialaret, G. (1990) Problemas antiguos y nuevos planteados por el aprendizaje de la lectura en función de la evolución tecnológica contemporánea. En P.LEBRERO (dir.), La enseñanza de la lecto-escritura (pp.19-35). Madrid: Escuela Española.
- Moreno V. (2004). El lector competente. Anaya: Madrid. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a1b55918-cacb-4ede-950e-75c23cf171ef/re200512-pdf.pdf>
- Molina, S y Arraiz, A. (1993). Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales. Madrid: Pirámide. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832322014.pdf>
- Molina, S., Albés, A. y Vived, E. (2008). Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down. Zaragoza: PUZ. Recuperado de: <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/c6535ca934fee43c5c1b61d4cd5794c556513cc2.pdf>
- Muñoz, C., & Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta:¿ una relación que persiste. Revista Iberoamericana de Educación, 45(5), 1-8. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>



- Navarro, F., y Candel, I. (1992). Un programa de lenguaje-lectura para niños con síndrome de Down. En I. Candel y A. Turpin: Síndrome de Down. Integración escolar y laboral. Murcia: Assido. Recuperado de: <https://www.down21.org/educacion/1136-lectura-y-escritura.html?showall=1>
- Parada, A. E. (2017). Historia de la Lectura: debate en torno a su definición. Información, cultura y sociedad, (37), 145-152.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23. Ed.). Recuperado de: <https://www.rae.es/>
- Ríos, P. (1990). Relación entre Metacognición y Ejecución en Sujetos de Diferentes Edades. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872002000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003)
- Rondal, J. A. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down*, 23(91), 120-8. Recuperado de: <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/572ded582ff6a40922c5e6c5ff9ea5a519053274.pdf>
- Ruiz, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Madrid: CEPE. Recuperado de: [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3325/Programac\\_educativa\\_escolares.pdf?sequence=1&rd=0031502123612849](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3325/Programac_educativa_escolares.pdf?sequence=1&rd=0031502123612849)
- Ruiz, E. (2016). Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down. Madrid: CEPE. Recuperado de: <https://editorialcepe.es/wp-content/uploads/2016/02/9788478695935.pdf>
- Ruíz-Vargas J. M<sup>a</sup>. (1991), "Psicología de la memoria". Alianza Editorial, Madrid.
- Sánchez, E. (1990). "El aprendizaje de la lectura y sus problemas". En Desarrollo psicológico y educación III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza. Recuperado de: [https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha\\_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia\\_Electronica\\_pa121/Palacios-cap7.PDF](https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Palacios-cap7.PDF)

- Sánchez, E. (1995): “El aprendizaje de la lectura y sus dificultades.” Desarrollo psicológico y educación , III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza
- Sánchez, E. (1998). Una introducción al mundo del texto. Análisis de los problemas que pueden surgir en la comprensión de un texto. Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Edebé. (pp. 24-80). Recuperado de: [file:///C:/Users/felix/Downloads/Dialnet-LaComprensionDeLosTextosComoUnaExperienciaReflexiv-2043951%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/felix/Downloads/Dialnet-LaComprensionDeLosTextosComoUnaExperienciaReflexiv-2043951%20(1).pdf)
- Smith, C. (1989). La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo, Madrid, Aprendizaje Visor. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110147A/20301>
- Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura, Barcelona, Graó. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17\\_04\\_Sole.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf)
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 2012, num. 59, p. 43-61. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Strang, R. (1965). Procesos del aprendizaje infantil, Buenos Aires, Paidós.
- Troncoso, M.V., y Del Cerro, M. (1991). Lectura y escritura de los niños con síndrome de Down. En Flórez, J., y Troncoso, M.V. (Dirs.). Síndrome de Down y Educación (pp.89-122). Barcelona: Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Troncoso, M<sup>a</sup> V. y del Cerro, M.M. (1998): Síndrome de Down: Lectura y escritura. Barcelona: Masson. Recuperado de: <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/libro/pdf/presentacion.pdf>
- Troncoso MV, del Cerro M. (2005) Síndrome de Down: lectura y escritura. 3<sup>a</sup> reimpresión. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria, Barcelona.
- Troncoso, M. V. (2007). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. Revista síndrome de Down, 20, 55-9. Recuperado de:

<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/22b4aee0f8d0692ab11d33c4e8364bd54be44095.pdf>

- Troncoso, M. y Del Cerro, M. (2009) Síndrome de Down: Lectura y Escritura.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) Strategies of discourse comprehension. Nueva York: Academic Press. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Verdugo, M.A. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre el retraso mental. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Recuperado de: [https://sid.usal.es/docs/F8/ART6141/AAMR\\_2002.pdf](https://sid.usal.es/docs/F8/ART6141/AAMR_2002.pdf)
- Verdugo, M.A. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://sid.usal.es/docs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Vived, E. y Molina, S. (2012). Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. p. 263-280. – ISBN 978-84-15538-78-3
- Vived Conte, E., Sánchez Solanilla, Á., & Atarés Ascaso, L. (2005). Inicio del aprendizaje lector en niños y niñas con síndrome de down y otras discapacidades intelectuales. In V Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24412/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24412/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## **8. ANEXOS**

### **Anexo A.1: La lectura en la LOMLOE**

En el artículo 20 bis, se habla sobre la atención a las diferencias individuales de la siguiente manera:

“En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la repetición escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos. En dichos entornos las Administraciones procederán a un ajuste de las ratios alumno/unidad como elemento favorecedor de estas estrategias pedagógicas.»

Continuando con la discapacidad, tanto el apartado a bis como el apartado b del artículo 1, siguen la misma dinámica de redacción en torno a una misma idea.

“La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de (...), discapacidad, (...) cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España”.

Finalmente, la última referencia que hacen sobre la discapacidad dentro de la etapa de educación primaria está en el apartado b del artículo 2.

“La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por (...), discapacidad, (...), o cualquier otra condición o circunstancia”

Analizado todos los puntos referentes a la discapacidad en la ley, vemos que no existe ninguna referencia directa que hable sobre la lectura y la discapacidad, aunque es cierto que si empieza a vislumbrarse aunque sea de manera general el cómo debemos los docentes trabajar con ellos. A continuación, vamos a ver cómo se especifican en el currículo de Aragón y si, en este caso, hace referencia directa a la lectura en relación con la discapacidad.

### **Anexo A.2. La lectura en el currículo de Aragón**

Entre los contenidos que se exponen en el Bloque 3: “Comunicación escrita: leer”, destacamos los siguientes:

- Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. Dedicación de un tiempo a preparar el texto que se va a leer (seguridad del lector).
- Propuestas personales de lectura: gustos individuales, sugerencias y elecciones compartidas. Lectura en soportes variados: lecturas impresas y lecturas en formato digital.
- Conocimiento y uso progresivo de estrategias que faciliten la comprensión global de un texto en todas las fases del proceso lector: antes de la lectura (...) durante la lectura (...) y después de la lectura (...)
- Gusto por la lectura y hábito lector: leer para aprender y leer para disfrutar (...), textos diversos y usos diferentes del texto. (...)
- Actitud de escucha en la situación de lectura compartida, respeto a las opiniones y sensaciones expresadas por los demás a raíz de la lectura. Convenciones escritas (...).

Estos contenidos nos muestran que, desde el currículo, se le da importancia a la lectura y todos los procesos que se implican para que pueda propiciarse. Es decir, se apuesta por una lectura que puedan llegar todos los alumnos, favoreciendo ciertas estrategias para que haya una comprensión lectora funcional; Asimismo, también se propone criterios para respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno al igual que sus opiniones; Además, se propone una lectura basada en los intereses de los alumnos, aspecto muy importante en nuestro trabajo para favorecer esa motivación por la lectura.

Por lo que se refiere a los criterios de evaluación y sus respectivos estándares de aprendizaje, prestamos atención a los siguientes:

6. Crit. LCL. 2. 2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario básico y fijar la ortografía correcta.
  - a. Est. LCL. 2.2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales de los textos leídos en voz alta.
7. Crit. LCL. 2. 5. Aplicar determinadas estrategias para la comprensión de textos de temática variada.
  - a. Est. LCL. 2.5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones más relevantes de un texto trabajado en clase.
  - b. Est. LCL. 2.5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto trabajado en clase.
  - c. Est. LCL. 2.5.4. Realiza con ayuda del profesor inferencias y formula hipótesis basándose en el texto y las imágenes que acompañan.
8. Crit. LCL. 2. 6. Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos.
  - a. Est. LCL. 2.6.2. Aumenta su interés por la lectura de textos.
9. Crit. LCL. 2. 8. Entender y completar el significado de los textos leídos.
  - a. Est. LCL. 2.8.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto.

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje señalados nos indican al igual que los contenidos que, para este curso, desde el currículo de Aragón, es necesario que los alumnos vean la lectura como una fuente de conocimiento y además puedan llegar a esa comprensión lectora que se va haciendo notoria conforme avanzan los distintos cursos. Además, desde la LOMLOE hasta aquí se puede observar ese plan de fomento de la lectura que es muy importante para que no se pierda el interés por ella.

Tras este análisis del currículo podemos concluir exponiendo que desde la Orden del 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad y Cultura y Deporte, se tiene el compromiso de tratar la lectura como un conjunto de procesos interactivos, y esa necesidad de implementar estrategias de enseñanza de la lectura para motivar a los

estudiantes a aprender y mejorar su comprensión, conocimiento y ajuste del proceso básico de lectura.

Anexo B : Tabla de registro evaluación grado de consecución objetivos propuestos para el profesor. (Elaboración propia)

ITEM	SI	NO	OBSERVACIONES
Conocer la estructura de una novela			
Favorecer la lectura y la comprensión lectora gracias al cuento escrito en lectura fácil			
Gracias a la metodología de lectura fácil, todos los alumnos son capaces de llegar a acceder a la información y lograr una comprensión lectora que no sería posible si se trabajase un libro que no estuviera adaptado.			
Adoptar una actitud crítica para poder tomar decisiones en cuanto a la organización del texto, las preguntas redactadas, la actitud del alumnado para implicarse en la lectura, etc.			

Anexo C: Tabla de registro evaluación grado de consecución objetivos propuestos para los alumnos. (Elaboración propia)

ITEM	SI	NO	OBSERVACIONES
¿Conoces la estructura de una novela?			
¿Ha mejorado la lectura y la comprensión lectora gracias al cuento escrito en lectura fácil?			
¿Has conseguido llegar a la información y realizar una comprensión lectora?			
¿Te ha gustado la actividad?			

Anexo D: Rúbrica evaluación práctica docente. (Elaboración propia)

Elemento a evaluar	Conseguido	Seguir trabajando	Observaciones
<b>Comprensión de la tarea a realizar por parte del alumnado</b>	El alumnado realiza la tarea sin mayores problemas gracias a las aportaciones dadas por el docente.	La manera en la que está diseñada y planteada la actividad no es entendida por los alumnos. Presentan dificultades para realizarla de manera autónoma. Los resultados demuestran una falta de comprensión de los objetivos que se persiguen con la tarea	
<b>Activación de los procesos que subyacen en la lectura</b>	Los resultados muestran que estas actividades permiten que los alumnos activen los procesos que subyacen a la lectura (procesos de bajo nivel, alto nivel) para favorecer la comprensión lectora.	Los resultados muestran que estas actividades no son suficientes para que los estudiantes activen los procesos involucrados en la composición lectora.	



<b>Fomento de la capacidad de comprensión lectora del alumnado</b>	La metodología de la lectura fácil ha permitido que el alumno comprenda el texto durante la realización de la tarea, tal y como reflejan los resultados obtenidos	Se refleja una falta de comprensión lectora por parte del alumno. Los ejercicios propuestos o la metodología elegida no han permitido fomentar en el alumno esa comprensión.	
<b>Respuesta inclusiva adecuada y respeto por parte de todos los compañeros</b>	La respuesta inclusiva dada con las actividades ha ayudado a los alumnos a poder llegar a la comprensión lectora y realizar las mismas actividades que sus compañeros y, estos, han respetado el ritmo de aprendizaje de sus iguales con necesidades educativas especiales.	Las actividades y el libro no han sido los adecuados para favorecer la respuesta inclusiva y favorecer así, la comprensión lectora y, los alumnos, han cometido ciertas faltas de respeto a la hora de escuchar las opiniones de sus compañeros con necesidades educativas especiales.	